



ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Büşra Türkan

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden 6 (altı) ay sonra tezdən fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Büşra
Soyadı : TÜRKAN
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Anne-Çocuk İletişimi ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of Mother-Child Communication With Early Literacy Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Büşra TÜRKAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra TÜRKAN tarafından hazırlanan “Anne-Çocuk İletişimi ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hurşide Kübra ÖZKAN KUNDURACI

(Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/05/2024

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ANNE-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Büşra Türkan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2024

ÖZ

Bu araştırmada, 60-72 ay arasında çocuğu olan annelerin iletişimleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri ve bunları etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilinin Kağıthane ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışmaya 73 çocuk ve anneleri katılmıştır. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Anne-Baba-Çocuk İletişim Becerileri Ölçeği ve Erken Okuryazarlık Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, anne-çocuk iletişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Anne-çocuk iletişiminde çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilememiştir. Anne-çocuk iletişiminde çocuğun doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Erken okuryazarlık becerilerinde, anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilememiştir. Erken okuryazarlık becerilerinde çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne-Çocuk İletişimi, Erken Okuryazarlık Becerileri, Erken Çocukluk Dönemi.

Sayfa Adedi : x + 112
Danışman : Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

**INVESTIGATION OF MOTHER-CHILD COMMUNICATION WITH
EARLY LITERACY SKILLS
(M.S. Thesis)**

**Büşra TÜRKAN
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
June 2024**

ABSTRACT

This research aimed to examine the communications of mothers with children between 60-72 months and their children's early literacy skills and some variables that are thought to affect them. Relational scanning model, one of the quantitative methods (correlational) was used in the research. The study group consisted of 60-72-month-old children attending independent kindergartens in the Kağıthane district of İstanbul. 73 children and their mothers participated in the study. Demographic Information Form, Parent-Child Communication Skills Scale and Early Literacy Test were used during the data collection process. According to the results of analysis, a low-level positive significant relationship was determined between mother-child communication and early literacy skills. In the mother-child communication, no significant difference was found with regard to the variables of child's gender, number of siblings, mother's age, mother's education level and mother's employment status. In the mother-child communication, a significant difference was detected with regard to the variables of birth order and duration of attending preschool education. In the early literacy skills, no significant difference was detected with regard to the variable of mother's age. In the early literacy skills, a significant difference was found with regard to the variables of child's gender, birth order, number of sibling, duration of attending preschool education, mother's education level and mother's employment status.

Key Words : Mother-Child Communication, Early Literacy Skills, Early Childhood.

Page Number : x + 112

Supervisor : Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. İletişim.....	8

2.2. İletişimin Unsurları.....	9
2.3. İletişim Çeşitleri	11
2.4. İletişim Engelleri	12
2.5. Etkili İletişim	13
2.6. Aile İçi İletişim	15
2.7. Anne-Çocuk İletişimi	16
2.8. Okuryazarlık	20
2.9. Erken Okuryazarlık Becerileri.....	22
2.10. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri	24
2.10.1. Ses Bilgisel Farkındalık	24
2.10.2. Alfabe ve Harf Bilgisi.....	25
2.10.3. Yazı Farkındalığı.....	25
2.10.4. Sözcük Bilgisi.....	27
2.10.5. Dinlediğini Anlama	28
2.11. Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki.....	29
2.12. İlgili Araştırmalar	30
2.12.1. Anne-Çocuk İletişimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar	30
2.12.2. Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar	34
BÖLÜM III	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2.Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)	45
3.3.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	46

3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	48
3.6. Etik	50
BÖLÜM IV	52
BULGULAR VE TARTIŞMA	52
4.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ile Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ne İlişkin Bulgular	52
4.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)’na İlişkin Bulgular	56
4.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’ne İlişkin Bulgular.....	66
BÖLÜM V	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuç	80
5.2. Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	105
EK 1. Demografik Bilgi Formu.....	106
EK 2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Form	107
EK 3. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı Kullanım İzni.....	108
EK 4. Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifikası.....	108
EK 5. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Araştırma İzni	110
EK 6. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri	111

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Annelere ve Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler</i>	43
Tablo 2. <i>ABÇİDA'dan Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	48
Tablo 3. <i>EROT'tan Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	49
Tablo 4. <i>ABÇİDA'nın Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 5. <i>ABÇİDA'nın Doğum Sırası Değişkenine Göre t Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 6. <i>ABÇİDA'nın Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 7. <i>ABÇİDA'nın Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 8. <i>ABÇİDA'nın Anne Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 9. <i>ABÇİDA'nın Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 10. <i>ABÇİDA'nın Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 11. <i>EROT'un Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 12. <i>EROT'un Doğum Sırası Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 13. <i>EROT'un Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 14. <i>EROT'un Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 15. <i>EROT'un Anne Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 16. <i>EROT'un Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> ..	76
Tablo 17. <i>EROT'un Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları</i>	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ABÇİDA ile EROT Toplam ve Alt Boyut Puanları Arası Korelasyon Sıcaklık Haritası.....	53
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İletişim, en sade tanımıyla kişiler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi alışverişidir. İnsanlığın var oluşundan bugüne kadar iletişim, hayatın önemli bir parçası olmuştur. Bu da insanın sosyal bir varlık olduğunun kanıtıdır. Birey, iletişim kurmaya daha anne karnında iken başlamaktadır (Aytekin, 2021, s. 1). Yaşamda çok önemli bir yer tutan iletişim sayesinde birey hem birini etkileyebilir hem de birinden etkilenebilir. Böylece toplumda bir arada yaşamak mümkün olur. Kurulan tüm iletişimler bir amaca dayanır. Sağlıklı bir iletişimde amaca ulaşabilmek için neyi, kime, nasıl ve ne zaman söylemek gerektiğine dikkat etmek gerekir. Amacına ulaşamayan bir iletişim olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilir (Fidan, 2019, s. 2).

Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmelerinin bağlı olduğu faktörler vardır. Bu faktörlerden biri de bireyin kendi ailesinin içinde kurulan iletişimin niteliğidir. Aile içinde kurulan iletişim, annenin, babanın ve her bir çocuğunun tek tek kendi aralarında kurduğu iletişimdir (Şahin & Aral, 2012). Aile, toplumun temelidir. Dolayısıyla aile içindeki iletişimin sağlıklı olması hem aile bireylerini hem toplumu etkileyecektir. Çocukların bulunduğu ilk ortam ve yaşamlarının ilk yıllarında en fazla etkilendikleri insanlar aileleridir. Anne ve babaların

olması gereken biçimde iletişim kurması, çocukların da sağlıklı iletişim becerileri kazanmasını sağlayacaktır (Küçükali, 2018, s. 94). Höl (2017) yaptığı çalışmada annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin, çocuklarının iletişim becerilerine olan açıklayıcı etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucunda annelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim becerilerinin, çocuğun iletişim becerilerine anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir açıklayıcı etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır. Arabacı ve Ömeroğlu (2016) 4-6 yaş arasındaki çocukların iletişim becerileri ile anneleriyle olan iletişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre annelerin ve çocuklarının iletişim becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin birbiriyle ve çocuklarıyla olan iletişimi, çocukların başta sosyal, duygusal ve dil gelişimleri olmak üzere diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Gelişimin bir bütün olduğu ve gelişim alanlarının birbirini etkilediği düşünüldüğünde, aile içinde kurulan iletişimin çocuğun hayatındaki yeri ve önemi büyüktür. Ebeveynler çocuklarıyla etkili bir iletişim kurduklarında onların sosyal-duygusal becerilerini, iletişim becerilerini, olaylara ve hayata bakış açılarını geliştirebilirler. Diğer yandan, iletişimin sağlıklı olması durumunda çocuğun gelişimine olumsuz yansımaları olacağı söylenebilir. Bu sebeple ebeveynlerin, çocuklarına iyi birer rol model olmaları önemlidir (Kazan & Sarısoy, 2021). Yalçın (2013) 4-5 yaşında çocuğu olan annelere çocuklarıyla olan iletişim becerilerini geliştirme yönünde eğitim vermiş, eğitim sonucunda annelerin iletişim davranışlarının olumlu yönde değiştiği ve problem çözme becerilerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile içinde kurulacak iletişimde birbirini aktif dinlemeye, empatik davranmaya, ben dilini kullanmaya birbirine karşı saygı ve hoşgörülü olmaya dikkat edilmelidir (Küçükali, 2018, s. 99). Böylece aile içinde bir uyum oluşacak, uyumlu aileler uyumlu toplumları oluşturacaktır. Ancak aile içinde çıkabilecek sorunlar, aile içi iletişimi ve dolayısıyla çocuğun gelişimini de etkileyecektir. Teke (2021) 4-6 yaşında çocuğu olan annelerle yürüttüğü çalışmada annelerin çocuklarıyla kurduğu iletişim olumlu yönde arttıkça çocukların problem davranışlarının azaldığını, iletişim azaldıkça problem davranışların arttığını ortaya çıkarmıştır. 2019 yılında yapılan benzer bir çalışmada ise 4-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleriyle olan iletişimleri ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, çocuğun problem davranışlarının görülmesi ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Köyceğiz & Özbey, 2019).

Erken okuryazarlık becerileri içeriğinde yazı farkındalığını, harf bilgisini, ses bilgisel farkındalığı, sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama bileşenlerini barındırmaktadır. Yazı farkındalığı kazandıklarında çocuklar yazı ile bir mesaj iletildiğini, yazının hangi yöne doğru yazıldığını ve okunduğunu, cümlelerin ilk harfinin büyük olduğunu, iki sözcüğün arasına boşluk bırakıldığını, yazıda türlü noktalama işaretlerinin kullanıldığını fark eder. Ses bilgisel farkındalık ile çocuklar harf ve ses arasındaki ilişkinin sözcük yapısında nasıl bir görevi bulunduğunu keşfetmeye başlar. Dilin anlamındansa dilin yapısına dikkatlerini çeker. Çocuklar harfleri tanımaya başladıklarında harf bilgisi oluşur. Alfabadeki harflerin isimlerini, harfler kullanılarak sözcüklerin oluştuğunu ve farklı harfleri kullanarak farklı sözcükler oluşturulabildiğini ve sözel dilde bir anlam ifade ettiğini bilirler. Sözcük bilgisi ise okuma, dinleme, konuşma ve yazılarda çocuğun anladığı ve kullanabildiği sözcüklerin toplamını ifade etmektedir. Dinlediğini anlama becerisi büyük ölçüde alıcı ve ifade edici dil becerilerine bağlıdır. Dinlediğini anlama becerisi, mesajların doğru anlaşılmasını sağlar. Fonolojik, harf ve sözcük bilgisi kazanan çocuklar dinlediğini anlamada daha başarılı olacaktır (Kargın, Güldenoğlu & Gengeç, 2021, s. 5-13; Uludağ & Durmuş, 2020, s. 37-45). Erken çocukluk döneminde kazanılan bu beceriler, çocuğun okula uyumunu ve akademik başarısını artırmaktadır. Erickson'ın psikososyal gelişim kuramının ilkökula denk gelen yıllarında akademik başarı sağlamanın çocuk için bir gelişim görevi olduğu bilinmektedir. Kurama göre bu yıllarda aşılamayan görev sonucu birey aşağılık duygusuna kapılacaktır. Gelişimin bir bütün olduğu temel ilkesi göz önüne alındığında bu evrede bireyin yaşayacağı olumlu veya olumsuz sonuç diğer gelişim alanlarına da yansımaya olacaktır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi çocuğun gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin ve ilkökula hazır bulunuşluğun incelendiği pek çok faktör ve kuramda ailenin etkisinin önemi üzerinde durulmuştur. Ancak bu etkinin araştırıldığı çalışmalar alan yazında çok sınırlıdır. Çoğunlukla erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi üzerine çalışmalar mevcuttur. Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesiyle ilgili deneysel bir araştırma için annelerden okul öncesi dönemdeki çocuklarına düzenli olarak kitap okumaları istenmiştir. Seçilen nitelikli kitapları düzenli okuduktan sonra çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış olduğu saptanmıştır (Işıtan, Sackes, & Biber, 2020). Justice ve Ezell (2000) yaptıkları deneysel çalışmada 4 yaşında çocuğu olan annelerin deney grubuna yazılı ve sözel referanslı kitap okuma

yönergeleri verilmiş, kontrol grubu annelere verilmemiştir. Dört haftalık evde paylaşımlı kitap okuma etkinliğinin sonunda deney grubundaki annelerin çocuklarının yazı ve kelime farkındalığı alanlarında erken okuryazarlık becerilerinde artış olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bir başka araştırmada çocukların kelime bilgisi ve fonolojik farkındalıklarıyla beraber dil gelişiminde ev erken okuryazarlık ortamının etkisi bulunmuştur. Bunun yanı sıra ev erken okuryazarlık ortamının, ilkokulun başlangıcında fonolojik farkındalığı doğrudan etkilediği de ortaya çıkmıştır. Bulgulara bakılarak çocukların başarısını artırmak için ailelerdeki öğrenme ortamlarına daha fazla odaklanması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Niklas & Schneider, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 60-72 aylık çocuğu olan annelerin iletişim becerileri ve çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ile bunları etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Annelerin çocuğuyla iletişimi (konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutları) ve erken okuryazarlık becerileri (alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) arasında ilişki var mıdır?

2. Annelerin çocuklarıyla iletişimi,

2.1. Cinsiyeti

2.2. Doğum sırası

2.3. Kardeş sayısı

2.4. Okul öncesi eğitime devam etme süresi

2.5. Annenin yaşı

2.6. Annenin öğrenim durumu

2.7. Annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Çocukların erken okuryazarlık becerileri,

3.1. Cinsiyeti

3.2. Doğum sırası

3.3. Kardeş sayısı

3.4. Okul öncesi eğitime devam etme süresi

3.5. Annenin yaşı

3.6. Annenin öğrenim durumu

3.8. Annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İletişim, bir noktadan diğer noktaya bilgi iletimidir. İletişimin öğeleri ise bilginin kaynağı, verici, kanal, alıcı ve hedeftir (Haykin & Moher, 2015, s. 2). Olumlu bir iletişim ortamının kurulması için karşılıklı anlayış ve memnuniyet olmalı, alıcı kişi mesajı aldığı anda tutumlarında değişiklik meydana gelmeli ve karşılıklı olarak iletişimde gelişme kaydedilmelidir (Yazgan, 2017, s. 1). Aile bireyleri arasında olumlu iletişim sağlandığı takdirde bunun pek çok pozitif yansıması görülebilir. Toplumun en küçük yapı taşı olan aileler, bireylerin hayatında birçok alanda ağırlıklı olarak önemli etkiye sahip olmuştur. Birey henüz anne karnındayken, sonrasında dünyaya geldiğinde ve yaşamının devam eden sürecinde ailesinden ve çevresinden etkilenmektedir. Ailenin, çocuğun gelişim alanları üzerinde ve çocuğun yüksek yararını gözeterek çeşitli konulardaki etkisini ortaya koyan araştırmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Özellikle erken müdahalede ailelerle yapılacak iş birliği adına bu tür araştırmaların varlığı uzmanlara ve öğretmenlere yol göstermektedir. Dış ülkede yapılan deneysel çalışmada dil gelişimindeki geriliğinden ötürü iletişim bozukluğu yaşayan dört çocuk ve ebeveynine erken müdahale programı uygulanmıştır. Ebeveyniyle beş haftalık etkileşimli kitap okuma süreci yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde gelişim olduğu, ebeveynlerin hem kendileri hem çocukları için programın faydalı olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur (Justice, & Ezell, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında ebeveyn ve çocuk arasında kurulan iletişim, çocuğun pek çok alanda gelişimini etkilemektedir. Alan yazında ebeveyn-çocuk iletişimi ile pek çok olgu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular sonucunda ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin çocuğun benlik algısı, sosyal becerileri, problem çözme becerisi, mizacı, kişilik özellikleri gibi

alanlarla pozitif yönde ilişkisine ulaşılmıştır (Arabacı, Özyürek & Kahraman, 2023; Köyceğiz & Özbey, 2019; Şengönül, 2019; Teke, 2021; Yalçın, 2013). Erken okuryazarlık da benzer konular olarak sosyal beceriler, akademik başarı, mizaç, duygu tanıma, benlik algısı ile ilişkilendirilmiştir (Cooper, Moore, Powers, Cleveland, & Greenberg, 2014; Çetin, 2019; Enerem, 2018; Gencer, 2019; Kısaoğlu, 2022; Polat, 2021; Skibbe, Connor, Morrison, & Jewkes, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların edineceği erken okuryazarlık becerileri daha sonraki ilköğretim sürecine daha hızlı ve kolay uyum sağlamalarını sağlayacak ve akademik başarılarının yüksek olmasına yardım edecektir (Zimmerman, Rodriguez, Rewey, & Heidemann, 2008).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı ve Bronfenbrenner'in ekoloji kuramı düşünüldüğünde çocuğun gelişimi üzerinde ailenin etkisinin önemi anlaşılmaktadır. Bu kuramlardan yola çıkılarak annelerin çocuklarıyla kuracağı iletişimin, çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi saptanmak istenmiştir. Alan yazında ebeveyn-çocuk iletişimi ve erken okuryazarlık becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar mevcut olduğu görülmektedir. Ancak anne-çocuk iletişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmayla anne ve çocuk arasındaki iletişimin önemine dikkat çekmek ve anne çocuk iletişiminin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerine çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi hususunda aile ile iş birliğinin önemini ortaya koymak hedeflenmiştir. Aynı zamanda annelerin de çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin oluşumu sürecinde aktif rol almanın önemi üzerine farkındalıklarını artırmak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın annelerin çocuklarıyla olan iletişim becerilerini ölçmede uygun bir araç olduğu varsayılmıştır.
2. Erken Okuryazarlık Testi'nin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini tespit etmede uygun bir araç olduğu varsayılmıştır.
3. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın anneler tarafından samimi ve

içten cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma bulguları, İstanbul ili Kağıthane ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve araştırmaya katılan 60-72 ay aralığındaki çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma sürecinde kullanılan veriler; demografik bilgi formu, anne-çocuk iletişimine ilişkin annelerin yanıtları ve erken okuryazarlık testinin sonuçları ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan anneler ve çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce çocuğun yaşam deneyimleriyle elde ettiği beceriler olarak ifade edilmektedir (Whitehurst & Lonigan'dan aktaran Polat, 2021, s. 143).

Ses Bilgisel Farkındalık: ses bilgisel farkındalık becerileri sözcüklerin ve heceleri fark etmek, sözcük ve heceleri oluşturan sesleri fark etmek ve sesleri değiştirebilme becerisine sahip olmayı içeren erken okuryazarlık becerisidir (Adams'dan aktaran Akdal, 2021, s. 44).

Sözsüz İletişim: El, kol, yüz ve vücut hareketleri kullanarak ve renk, koku, dinleme, dokunma gibi unsurlarla oluşan bir iletişim şeklidir (Fidan, 2019, s. 8).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iletişim, iletişimin unsurları, iletişim çeşitleri, iletişim engelleri, etkili iletişim, aile içi iletişim, anne-çocuk iletişimi, okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri, erken okuryazarlığın bileşenleri, anne-çocuk iletişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İletişim

İnsanlar varoluşlarından itibaren iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Herkes anlamak ve anlaşılacak ister. İletişim, insanlığın varoluşu kadar eskidir. İnsanlar tarihin ilk dönemlerinden beri iletişim kurmak için pek çok araç gereç geliştirmiştir. İlk zamanlar güvercin, duman, mağara resimleri vb. araçlar kullanılırken hızla gelişen teknolojiyle birlikte bugün sesli ve görüntülü konuşmalar gerçekleştirilebilmektedir (Aytekin, 2021, s. 1).

İletişimin daha pek çok çeşitte tanımları yapılmıştır. İletişimin yapılan en sade tanımı, kişiler arasında yapılan duygu, düşünce ve bilgi alışverişi olmasıdır. Sosyal bir varlık olan insanlar için iletişim insanlık tarihinin başından itibaren çok önemli bir olgu olmuştur. Henüz anne karnındayken iletişim kurulmaya başlanmaktadır (Aytekin, 2021, s. 1). Doğumdan itibaren ise mesaj alma ve verme şeklinde bireyler iletişim kurmaya başlar ve ömrünün sonuna kadar bu şekilde devam ederler (Çakmak & Koçyiğit, 2017). İletişim sayesinde insanlar önemli şeyler yapar, büyür, kendinin farkına varır ve çevresine uyum sağlar. İnsanların içinde

iletişim kurmak üzerine zorlayıcı bir dürtü vardır. İletişim kurmak, karşılıklı anlayış sağlayan bir ilişki temelidir. İnsanın hayatında iletişim, doğum, ölüm, nefes almak ve sevilmeyi istemek gibidir (Rayudu, 2009, s. 2). Cüceloğlu (2017)'na göre iletişim, iki insanın birbirini fark ettiği anda başlar. İletişim, kişiler arasındaki mesaj alışverişidir. Bir anlam ifade eden herhangi bir şey insanlar için mesaj oluşturabilir. Mesaj bir söz, yazı, davranış, giyiniş ya da olay olabilir (s. 121). İnsanların kurduğu iletişim sayesinde birini etkilemek ve birinden etkilenmek mümkün olmaktadır. Bu sayede bir arada topluluk halinde yaşanabilmektedir. İnsanlar iletişim kurarak oluşturduğu dil ile kendi duygu ve düşüncelerini ifade eder ve kendisine dolaylı yaşantılar sağlar. İnsan yaşamı ve toplumsal/kültürel değerler için, iletişim gerekli bir unsurdur (Zıllıoğlu'dan aktaran Koçyiğit, 2016, s. 25). İnsanlar konuşarak birbiri arasında köprüler oluşturur ve başka zihinlere ulaşır, evrenle bir bağ kurarlar. Bireyin bir başkasının gözündeki değerini, ona ilettiği fikirleri belirler. Fikirler iyi aktarılmadığı durumlarda anlaşılmazlar (Serimoğlu, 2013, s. 20).

Bireyin kendini tanınası, zgven sahibi olması, kendi değer ve tutumlarını bilmesi iletişimin temelini oluşturmaktadır (Aykaç & Keski, 2014).

İletişim kurmanın amaçları, Tutar (2022) tarafından şöyle açıklanmaktadır (s. 209):

- Mesajın kodlanması ve iletilmesi,
- Alıcının, mesajın kodunu zmesi ve filtrelemesi,
- Alıcının, mesajı algılaması ve değerlendirmesi,
- Mesajı kabul etmesi,
- Alıcının mesaja yönelik harekete geçmesi.

2.2. İletişimin Unsurları

İletişim sürecinin temel unsurları; kaynak, alıcı, mesaj, kanal ve dnttr (Ergin, 2020, s. 36). İletişim sürecinde kaynak kişi duygu, düşünce ve isteklerini alıcı kişiye mesaj halinde uygun kanal yoluyla iletir ve alıcı, kaynağa tepki (dönüt) verdiğinde iletişim süreci tamamlanır (Güven, 2016, s. 5). İletişim sürecinde kaynağın/kaynakların başlıca hedefi, alıcıyı/alıcıları etkilemek ve ondan/onlardan etkilenmektir (Koçyiğit, 2016, s. 26). İletişim sürecinin unsurları aynı zamanda iletişimin kalitesini de belirler. Bu unsurlardan birinde bir

sorun oluştuğunda iletişimin etkinliği azalabilir (Keyton'dan aktaran Lunenburg, 2010). İletişim, mesajın gönderilmesi değil, algılanmasıdır. İletişim halindeki iki kişi aynı değildir, farklı yaşam deneyimlerine sahiplerdir. Bu sebeple hiçbir iletişimde tam anlamıyla başarıya ulaşılamaz (Sen, 2007, s. 16).

İletişim süreci kısaca şöyle özetlenebilir (zveren, 2021, s. 127):

Kaynağın yani göndericinin karşı tarafa iletmek istediği bir mesajı vardır. Kaynak, mesajını kodlar ve uygun bir kanalla alıcıya iletir. Alıcı bu kodu alır, mesajı anlamlandırır ve kaynağa geri dntte bulunur. İletişim sürecini başlatan unsur kaynaktır. Mesajı kaynak gönderir. Kaynak, iletişim sürecini başlatırken iletmek istediği mesajı alıcının anlayabileceği biçimde kodlayarak gönderir. Göndericinin, düşüncesini mesaja çevirmesi onu alıcıya bağlar. Alıcının mesajı iyi anlayabilmesi için gönderen, alıcıya tanıdık olan sözcük ve sözsüz sinyaller kullanır (Gönenç, 2014, s. 8; Tuna, 2014, s. 6). İletişimin kurulmasının nedeni, mesajın iletilmesidir. Mesaj olmadığı takdirde iletişim gerçekleşmez. Kaynak, göndereceği bilgiyi birtakım sembol ve işaretler kullanarak kodlar ve mesajını oluşturur (Aytekin, 2021, s. 8). İletişim esnasında mesajın istenilen etkiyi yaratması için şnlara dikkat edilmelidir: Mesaj açık ve anlaşılır olmalıdır, doğru zamanda iletilmelidir, uygun kanal yolunu izlemelidir, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır (Tutar & Yılmaz'dan aktaran Koçyiğit, 2016, s. 32). Kanal; mesajı kaynaktan alıcıya götüren, kodlanan mesajın fiziksel iletiminden sorumlu olan iletişim unsurudur (Yüksel, 2019, s. 21). Gönderici iletmek istediği mesajın türüne uygun olarak kanalı belirlemelidir. Kanal seçimini iletişimin amacına, kendi ihtiyaçlarını ve alıcının zaman profiline göre yapmalıdır (Sen, 2007, s. 15). Göndericinin mesajını iletmek istediği hedefe alıcı denir. Alıcı kesimi, bir kişi, örgütlenmiş veya örgütlenmemiş bir grup ya da toplum oluşturabilir (Yüksel, 2019, s. 22). Geri bildirim, en basit tanımıyla alıcının, kaynağa verdiği yanıt olarak tanımlanır. Alıcı, dönüt sayesinde kaynağa mesaj hakkında ne düşündüğünü, kabul görüp görmediğini veya iletişimin başarıya ulaşıp ulaşmadığına dair fikir verir. Kaynak da gelen dnte göre eğer isterse mesajını değiştirebilir (Gönenç, 2014, s. 12).

2.3. İletişim Çeşitleri

İletişimin sınıflandırılması birden çok alana göre yapılmaktadır. Kod açma sistemine göre sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere üç gruba ayrılarak incelenmektedir (Aytekin, 2021, s. 15).

Sözlü iletişim, gönderici ve alıcı arasında gerçekleşen her türlü konuşmadır. Sözlü iletişim yüz yüze olabilir veya telefon, televizyon, radyo gibi araçlar kullanılarak da kurulabilir. Sözlü iletişim, yüz yüze ve sesli konuşma yoluyla kurulabilmektedir. Bu sayede dinleyen konumdaki alıcı, göndericinin yüz ifadesi ve sesindeki vurgular yoluyla duygu ve düşüncelerini daha rahat fark ederek onu bir bütün olarak anlayabilir (Alkan, 2016, s. 23). Sözlü iletişimin en büyük avantajı, hızlı gerçekleşmesi ve kısa sürede dönüt alınmasıdır (Tekeli, 2022, s. 10).

Sözsüz iletişim, sözcükler kullanmadan sağlanan iletişimdir. Birey hiçbir ses kullanmadığında ortaya çıkan bir iletişim biçimidir (Tekeli, 2022, s. 11). Sözsüz iletişimde konuşmaya ya da yazmaya gerek olmadan mesajlar yollanmaktadır. Konuşma olmadığından iletişimi davranışlar yönlendirmektedir (Çalışkan & Kılıç, 2018, s. 43). Sözsüz iletişimin özellikleri şu şekildedir: Sözsüz iletişim etkilidir, belirsizdir, duyguları belirtir ve çift anlamlıdır (Tutar, 2022, s. 179). İnsanlar hiçbir söz kullanmadan sözsüz olarak iletişim kurabilirler ve sözlü iletişim kullandıklarında dahi bunu sözsüz bir mesaj vermeden yapamazlar (Tutar, 2022, s. 175).

Yazılı iletişim bir metin ya da belge aracılığıyla kurulur (Çalışkan & Kılıç, 2018, s. 39; Tutar, 2022, s. 180). Yazılı iletişimde alıcının mesajı okuması yorumlaması ve cevaplama için yüz yüze iletişimden farklı olarak daha fazla süreye ihtiyacı vardır. Bu da yazılı iletişimin gecikmeli kurulmasına neden olmaktadır. Alıcı, mesajı yeniden okuyarak emin olmak ister. Bu nedenlerle yazılı iletişim zahmetle ve zaman alıcı bir işlem olarak değerlendirildiğinden, çok tercih edilen bir iletişim türü değildir. Ancak ayrıntılara ve talimatlara yer verildiğinden bürokrasi alanında avantaj sağlamaktadır (Fidan, 2019, s. 8; Tutar, 2022, s. 180). Yazılı iletişimin geç gerçekleşen bir iletişim biçimi olması, resmi nitelik taşıması ve geri dönüt imkânı vermemesi özelliklerinin yanı sıra olumlu özellikleri de bulunmaktadır. Yazılı iletişim ile kalıcı bilgi sağlanır, mesaj değiştirilemez, yasal kanıt oluşturulur, aynı anda

birden çok kişiye mesaj iletilebilir, mesaj içeriği yıllarca korunabilir ve geleceğe aktarılabilir (Tekeli, 2022, s. 12).

2.4. İletişim Engelleri

Kurulan her iletişim bir amaca hizmet etmektedir, amaca ulaşamayan iletişim türlü olumsuzluklarla sonuçlanabilir. İletişim kurarken neyi, kime, nasıl ve ne zaman söylemeye dikkat edilirse sağlıklı bir iletişim kurulabilir (Fidan, 2019, s. 2). Kişiler arasında kurulan iletişimlerin sonucunda bilgi alışverişleri, paylaşımlar, çatışmalar ve çözüm arayışları gerçekleşir (Çetinkaya, 2017, s. 3). Ancak bir iletinin doğru alınmasını olumsuz etkileyen unsurlar oluştuğunda iletişim engeli meydana gelir (Tutar, 2022, s. 191). İletişimin sağlıklı bir şekilde yürümesini engelleyen kültür, cinsiyet, sosyoekonomik statü, eğitim seviyesi, bireysel farklılıklar, iletinin içeriğindeki konuşma yazma ve ifade güçlükleri gibi birtakım etmenler bulunmaktadır (Tuna, 2014, s. 15). Tutar'a (2022) göre, insanların iletişime duydukları gereksinimin farkında olmaması, iletişimin önemini tam olarak bilmemesi ve etkin iletişim yöntemlerini bilmemesi iletişim engellerine sebep olmaktadır (s. 191). İletişime engel olan faktörler arasında süreç engeller, fiziksel engeller, anlamsal engeller ve psikososyal engellerden de bahsedilmektedir. İletişim sürecinin unsurlarında meydana gelebilecek aksaklıklar da iletişimin etkililiğini engelleyebilir. Örneğin iletişimin kurulduğu ortamla ilgili sorunlar iletişim engeline yol açabilir. İletişim kurarken seçilen kelimeler, onların nasıl kullanıldığı ve benzeri anlamsal engellerle karşılaşmaya neden olabilir. Etkili iletişim sürecini kişilerle ilgili olan psikososyal engeller de olumsuz anlamda etkilemektedir (Lunenberg, 2010).

İletişim engeli oluşmaması adına dikkat edilmesi gereken birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler iletişim kurduğumuz kişinin kişisel özellikleri, yaşı, kültürel birikimi, algı kapasitesi vb. olabilir. Ayrıca iletişim ortamı, fiziki çevre, iletişimde kullanılan araç ve dil de göz önünde bulundurulmalıdır (Çetinkaya, 2017, s. 7).

Çetinkaya (2017) iletişim engellerini önlemek için dikkat edilmesi gereken bazı davranışları şu şekilde açıklamaktadır (s. 7-8):

- Karşıdaki kişiye emir verilmemelidir.

- Konuşma tarzı korku, baskı yaratan ve gözdağı veren konuşma tarzından uzak olmalıdır.
- Sürekli öğüt verici konuşmalar yapmaktan kaçınılmalıdır.
- Karşıdaki kişi yargılanmamalı, suçlanmamalı, küçük düşürülmemeli ve eleştirilmemelidir.
- Her zaman övgü sözcükleri sarf edilmeli ancak abartılı övgüden uzak durulmalıdır.
- Lakap takmak ve alay etmekten kaçınılmalıdır.
- Sürekli sorgulayıcı bir tavır içinde olunmamalıdır.
- Empati kurmak gereklidir.
- “Sen” dili değil “ben” dili kullanılmalıdır.

2.5. Etkili İletişim

Etkili iletişim, kaynağın mesajı gönderdiği anlama en yakın şekilde hedefe tam ulaştırmaktır. Alıcı, mesajı tam olarak algıladığı ve gereken tepkiyi gösterdiğinde etkili iletişim sağlanmış olur (Tutar, 2022, s. 209). Mesaj alınıp da bireyler anlaşmaya başladığında iletişim etkili gerçekleşir. Eğer karşı taraf mesajı göndericinin amaçladığı şekilde anlamazsa iletişim gerçekleşmez. Etkili iletişimde alıcının bilgiyi kabul edip etmemesi önemli değildir, mesajın anlaşılması yeterlidir (Rayudu, 2009, s. 4). Etkili iletişim kurmak, iletişim kurulan kişiyle anlaşmak anlamına gelir. Olumlu iletişim kurmak, kişiye hayattaki mutlu ve mutsuz anlarını ifade etme olanağı sunar. Bu sayede insan yaşamı anlam kazanır (Aytekin, 2021, s. 165). Etkili iletişim kurma becerisi, öğrenilebilen bir davranıştır. Etkili iletişim kurma tekniklerini uygulayarak, kişiler arasında farklılıklar olsa da etkili iletişim kurma teknikleri uygulanarak iyi bir anlayış geliştirilebilir (Sen, 2007, s. 5).

Birey, kendi kişiler arası iletişim becerilerini geliştirirse insan ilişkilerini sürdürebilme düzeyi artar. Bu sayede, iki bireyin sağlıklı iletişim becerileri yüksek olduğunda birliktelikleri daha uzun sürmektedir (Çetinkaya, 2017, s. 4).

İki insanın birbirine mesajlarını doğru iletebilmesi için iletişim olgunluğuna sahip olması gerekir. İletişim olgunluğu üç öge ile ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2017, s. 127):

1. Zihinsel Olgunluk: İletişim kurarken amacının ve niyetinin ne olduğunu ve bunu nasıl ifade edeceğini bilmek.
2. Duygusal Olgunluk: Söylenen sözlerin, söylenilen kişinin gözünden nasıl değerlendireceğini göz önünde bulundurmak.
3. Sosyal Olgunluk: Bulunulan ortama göre nerede, kimlerle, nasıl, ne zaman konuşacağını farkında olmak.

Türkkan'a göre sağlıklı bir kişiler arası iletişimin kurulabilmesi için ilk adım, iletinin gönderilmesidir. İkinci adım anlaşımıdır, yani her iki tarafın da mesajı anlaması gerekmektedir. Üçüncü ve son adım ise anlaşmayı sağlamaktır. Böylece kişiler ikna olmuş, uzlaşmaya varmış ve sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmiş olurlar (Çetinkaya, 2017, s. 5).

Etkili bir iletişim kurmak için birey dinleme, kendini açma ve ifade etme becerilerine sahip olmalıdır. Dinlemede ise etkili dinleme, empati kurarak dinleme, açıklıkla dinleme ve farkında olarak dinleme becerilerine sahip olması önemlidir (Şahin & Aral, 2012). Etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak için bireyin öncelikle kendisiyle sağlıklı iletişim kurabilen bir insan olması gerekmektedir. Kişi ilk önce kendini tanımalı, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmalıdır. Kendi iç çatışmalarının farkında olmalı ve bunları doğru yönetebilmek için somut adımlar atabilmelidir. İnsanlar kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olduklarından bunu karşı tarafa daha iyi biçimde aktarabilirler (Özveren, 2021, s. 115).

Kişiler arası etkili iletişim iki boyutta incelenebilir: Sözel iletişim becerileri ve sözel olmayan iletişim becerileri. Sözel iletişim becerileri dahilinde öncelikle üsluba dikkat edilmelidir. Sen dili yerine ben dili kullanarak iletişim kurulmalıdır. Bir diğer hususta pozitif olmaktır. Olumlu düşünmek, olumlu konuşmak problemlerin çözümünü kolaylaştıracaktır. Sözel olmayan iletişim becerisi olan beden dilinde dikkat edilmesi gereken başlıca noktalar vardır. Bunlar kıyafetler, göz teması, el ve kolların kullanımı ve tokalaşmadır (Güven, 2016, s. 57).

2.6. Aile İçi İletişim

Toplumun en küçük sistemini oluşturan aile, birbirine kan bağı ve duygusal olarak bağlanmış anne, baba ve çocuklardan oluşur. Aile üyeleri arasında ekonomik, sosyal ve duygusal paylaşımlar gerçekleşir (Çalışkan & Aslander, 2014). Aile kurumu, üreyerek insan türünün devamlılığını sağlama ve toplumda başka kurumlara da kaynak olma gerekçeleriyle, toplumun temel bir kurumu olarak kabul görmektedir. Başka kurumların gerçekleştirdiği hizmetler ekonomik etkinlikler, eğitim, eğlence, dinlenme, gelişim hizmeti ve benzeri hizmetlerdir. Bu hizmetler ilk olarak aile içinde gelişmeye başlamaktadır (Aytekin, 2021, s. 281). Etkin anne baba olmak oldukça önemlidir çünkü toplumun tümünü etkileyen bir durumdur. Ailenin yetiştirdiği çocuk ileride topluma karışır. (Çelik, 2013, s. 89). Ailenin devamlılığı demek toplumun devamlılığı demektir. Bu yüzden aileler toplumca korunmalı, çocuklar aile içinde en ideal biçimde yetiştirilmelidir (Küçükali, 2018, s. 94)

Aile içi iletişim en basit tabiriyle annenin, çocukları ve eşiyle; babanın, çocuklarıyla ve eşiyle; kardeşlerin birbirleriyle ve ebeveynleriyle kurduğu iletişim olarak tanımlanabilir (Şahin & Aral, 2012). Anne-baba arasında kurulan etkileşim sağlıklı olursa anne-baba ve çocuk arasında kurulacak ilişki de sağlıklı olacaktır. Anne ve babanın birbirleri arasında kurdukları iletişim, çocuğu etkilemektedir. Bunun yanı sıra anne-çocuk arasındaki iletişim babayı, baba-çocuk arasındaki iletişim anneyi etkiler (Avşaroğlu, 2021, s. 294). Aile içinde eşlerin birbiriyle olan uyumu ve ev ortamının sıcaklığı çocukları etkiler. Gergin ve tartışmalı bir ortamda çocuklara negatif enerji yayılabilir, onları gergin ve huzursuz edebilir. Bu nedenle çocukların yanında tartışmamak gerekir. Sorunların çözümünde iletişim, iş birliği veya zaman rol oynayabilir (Alpaslan, 2019, s. 35).

Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmelerinin bağlı olduğu faktörler vardır. Bu faktörlerden biri de bireyin kendi ailesinin içinde kurulan iletişimin niteliğidir. Bireyler iletişim sürecine bilhassa aile ortamında başlarlar (Çakmak & Koçyiğit, 2017). Bu nedenle aile içinde kurulan iletişim büyük oranda önem arz etmektedir. Çocuk, doğduğunda genellikle en yakın kişiler olarak anne ve babasıyla iletişim kurmaya başlar (Avşaroğlu, 2021, s. 284) ve hayatının en önemli dönemini aile ortamında geçirir, ilk deneyimlerini burada edinir (Tezel Şahin & Cevher, 2007). Çocuklar ihtiyaç duydukları sağlıklı iletişim becerilerini aile içinde edinirler. Anne-babaların iletişim becerileri, çocuğun kişiliğinin gelişmesi ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması üzerinde etkilidir (Küçükali, 2018, s. 94). Anne-babalar, çocukların

iletişim becerilerinin gelişmesi için onlara düşüncelerini ifade etme fırsatları vermeli, iletişim konusunda rol model olmalı, çocuğa kendini değerli hissettirmelidir, ihtiyaçlarını karşılamalıdır, olumlu davranışlarında desteklemeli ve yanışları üzerine konuşarak düşünmesi sağlamalıdır. Böylece iletişim becerileri gelişen çocuklar toplumsal hayata daha kolay adapte olacak ve toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurabilecektir. (Aykaç & Keski, 2014; Tezel şahin & Cevher, 2007). Aile ortamı, çocuğun örgün eğitime başlamadan önceki ilk eğitim ortamıdır (Aykaç & Keski, 2014). Çocukların ileride istendik yönde bireyler olabilmeleri için onlara kendisini ifade etme fırsatı verilmeli, onları dinlemeli ve fikirlerine önem verilmelidir. Ayrıca ocukların sağlıklı iletişim becerileri, gelişim özellikleri, kişiliği ve duygusal zekâsı da bu sayede olumlu yönde gelişecektir (şahin & Aral, 2012). Aile içinde sözlü veya bedensel iletişim fark etmeksizin çocukla kurulan iletişimde aksamalar olduğu takdirde ocuk duygusal açıdan beslenemeyecektir. Bunun sonucunda çocuklar yalnızlık ve duygusal açlık hissedebilir ve normal dış davranışlar sergileyebilir (Güneş, 2021, s. 200).

Ülkemizde yapılmaya devam eden araştırmalar sayesinde geçmişe oranla ebeveynlerin çocukla iletişim konusunda daha bilinçli olduğu ve çocuğa daha olumlu bir tutumla yaklaşmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin “faydacı” rolü devam ederken çocuklara verilen değerin arttığı, sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeylerinin yükselmesiyle beraber çocuğun eğitimi ve kişilik gelişiminin daha fazla önemsendiği görülmektedir (Tezel vd., 2007).

2.7. Anne-ocuk İletişimi

Bebekler dünyaya gözlerini açtıklarında karşılarında ilk annelerini görürler ve anneleri onlar için bir sevgi ve güven verici olmaktadır. Bebeklik döneminde annenin bebekle olan etkileşimi çok önemlidir. Sağlıklı anne ocuk ilişkisi, doğduğu ilk günlerde bebek ve anne arasında güvenli bağlanmanın oluşması ve ileriki zamanda bebeğin annesinden kopmasına bağlıdır. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için doğumdan itibaren iletişim kurulması gerekmektedir. Bu sayede çocuğun kendine ve çevreye güveni oluşmaya başlayacaktır. Anne ocuğa sevgi güven ve bakım verir, aynı zamanda çocuğun kişilik gelişiminde aktif rol oynar (ağdaş, 2020, s. 19; Kazan & Sarısoy, 2021; Ulutaş, Aksoy & alışkan, 2016;). Çocuklar annelerini örnek alır, taklit eder onlar da zdeşleşirler. Bu yoğun süreçte çocuklar

sevgi ve güvene gereksinim duyarlar sevgi ve güven çocukların hayatları boyunca alıŖacak yaŖamsal değerlerini ve kiŖilik özelliklerini belirleyici unsurlardır. Sevgi ve güven duygularının yoğunluğu, iki insanın arasındaki iletiŖimin niteliğine bağlıdır. İletiŖimin kurulmadığı iliŖkilerde sevgi ve güven de bulunmamaktadır (z, 2005, s. 51).

Anne-ocuk iletiŖiminin önemi alan yazında bazı kuramlar tarafından da ele alınmaktadır. Ekolojik kurama göre ocuk farklı düzeylerde ve farklı yakınlıkta bulunan bağlamlardan etkilenmekte ve onları da etkilemektedir. Bu kuramda ocuk merkezde yer alır ocuk çevresiyle karŖılıklı bir etkileŖim halindedir ekolojik sistemde çocuğun geliŖimini doğrudan etkileyen en temel düzey “mikro sistem” olarak adlandırılan çocuğun çekirdek ailesidir (Gr, 2018, s. 2; Yıldız, 2021, s. 1). Etoloji Kuramı ise, insanlarda besleme, iletiŖim, anne-ocuk etkileŖimi ve üreme gibi konularla ilgilenmektedir. Kurama göre bebekler doęuŖtan sahip oldukları refleksler ve sabit eylem örüntülerine sahiptirler. Ağlama, kavrama, emme ve gülümseme gibi davranıŖlarıyla bakıcıyı kendilerine bağlayarak hayatta kalırlar. (Miller, 2017, s. 389, 399). Bağlanma kuramcıları da bebeklik döneminde bakıcı rolündeki kiŖiyle kuracağı bağlantı türünü ileriki dönemde sergileyeceği sosyo-duygusal davranıŖları belirlediğini savunmaktadır. YaŖamının ilk iki yılında anne ya da bakım verene güvenli Ŗekilde bağlanan çocuklar diğer insanlara karŖı da olumlu yaklaŖmakta, güvenli bağlanmayan çocuklar diğer sosyal iliŖkilerinde olumsuz davranıŖlar sergilemektedirler (Ogelman, 2016, s. 76; Akyol, 2019, s. 327).

İletiŖim; neyi, nerede, ne zaman, nasıl söyleyeceğini bilmek, olayları basite indirgeyerek aktarılabilmek, akıcı bir dil kullanmak, konuŖurken göz kontağı kurmak, dikkatini verebilmek ve karŖı tarafın mesajı anlayıp anlamadığını gözlemlemektir (Yavuzer, 2021, s. 11-12). Annelerin çocuğuyla açık ve etkili iletiŖim kurması çocukla aralarındaki iliŖkiyi de olumlu ve büyük ölçüde geliŖtirir. ocukla etkili iletiŖim kurmaya küçük yaŖtan itibaren baŖlamaları gerekir. Çocuklar aile üyelerini izleyerek iletiŖim kurmayı öğrenirler ve bunu gelecek yaŖantılarında kullanırlar (Zolten & Long, 2006). Çocuklar büyürken ebeveynlerini gözlemlerler ve onları model alırlar. Ebeveynlerinin sözlerinden ve dŖncelerinden etkilenirler. Dolayısıyla annelerinin üzüntüsünden, kızgınlığından, sabırsızlığından vb. etkilenirler. Bu nedenle annelerin sağlıklı iletiŖim ve kiŖisel geliŖim noktasında kendilerini geliŖtirmeleri önemlidir (Uz etinkaya, 2018, s. 28). ocuk ve anne arasında kurulacak sağlıklı iletiŖim, çocuğun kiŖilięinin oluŖmasında da önemli bir rol oynar. Sağlıklı iletiŖim,

sağlıklı kişiliğin oluşmasında etkili olan bir faktördür. Böylece çocuk, başka insanlarla da olumlu ilişkiler kurma becerisi edinir (Aytekin, 2021, s. 117) Ailelerin çocuklarına yaklaşımı önemlidir. Ebeveynler tutarlı ve dürüst olmalı, onlarla alay etmemeli, etkin dinlemeli, diğer çocuklarla kıyaslamamalı, rüşvet ve gereksiz ödül kullanmamalı, çocuğun yanında kavga etmemeli, cezalandırılmamalı, tehdit ve şantaj yapmamalıdır (Çelik, 2013, s. 110-112). Çocukla etkili iletişim kurmak için çocuğun seviyesine inilmeli, çocuk ilgiyle dinlenmeli, doğru sorular sorulmalı, konuşmalar kısa tutulmalı, kişi kendi duygu ve düşüncelerini de ifade etmeli, bir şey bilinmediğinde bu ifade edilmeli, açıklamalar eksiksiz yapılmalı, konuşurken dikkat dağınık unsurlar ortadan kaldırılmalıdır (Zolten & Long, 2006). Çocuklarla iletişim kurarken onlarla göz temasında olmak gerekir. İletişim kurarken bir mesajın ulaşmasında sözler %7, ses ve beden dili ise %93 etkilidir. Bir çocuk da her insan gibi bir mesajı anlamlandırırken yarıdan fazlasını sözsüz iletişime göre yapmaktadır. Gözler üçte iki oranında bulunduğu etkili bir iletişimden söz edilebilir. Böylece çocuk kendini önemli hisseder. Bunun için anne, iletişime başlamadan önce çocuğunu kucağına alabilir veya onun göz hizasında konumlanabilir (Alpaslan, 2019, s. 24-25; Çelik, 2011, s. 116; Uz Çetinkaya, 2018, s. 29). Bazen anne babalar çocuklarının problemlerinden dolayı rahatsızlık duyarlar ve bu sorunlardan derhal kurtulmaya çalışırlar. Çocuğu dinlemek yerine iletişim engellerine başvururlar. Çocuğa öğüt verme, çözüm önerisinde bulunma ve benzeri iletişim engellerini kullanarak çocuğun sorununu daha kolay ve daha hızlı çözüme ulaştırmaya çalışırlar (Çağdaş, 2020, s. 79). Anne ile çocuğun arasındaki iletişim olumsuz yönde olursa çocuk bu durumdan kalıcı olarak etkilenebilmektedir. Böyle bir durumda çocuk, annesinden gördüğü sağlıklı iletişim biçimini etrafındaki insanlarla da deneyimleyecektir. Çocuk kendini yeterince ifade edemeyebilir, sahip olduğu olumsuz iletişim biçimiyle yeni tanıştığı insanlar ile anlaşmazlıklar yaşayabilir, sosyal duygusal becerilerde geri kalabilir, günlük hayatında problem davranışlar edinebilir (Teke, 2021). İletişim engellerinin etkin olduğu ilişkilerde çocuklar kendisi ve/veya ebeveynleriyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olabilir, hırçınlaşabilir, ağlayabilir, karşı çıkabilir, öz saygısını yitirebilir ve içine kapanabilir (Öz, 2005, s. 57). “Sen dili” ve “ben dili” kullanmak iletişim engeline belirleyici olmaktadır. “Sen” mesajı ile konuşmak iletişimi engelleyici bir unsurdur. “Sen” mesajlarında odak noktası karşıdaki kişidir, “ben” mesajlarında ise birey kendi düşüncelerini ve kendisinin nasıl etkilendiğini aktarılır. Bunun sonucunda karşıdaki kişinin kendi davranışını değiştirme olasılığı daha yüksek olmaktadır (Yavuzer, 2021, s. 32).

Anne ve çocuk arasındaki iletişimi engelleyen başlıca nedenlerden biri de çocuğu duymamak, dinlememek ve çocuğun dediğini anlamamaktır. Çocuklarla iyi iletişim kurabilmek için onları etkin ve iyi dinlemek gereklidir. Dinliyormuş gibi yapıldığında çocuklar bunu fark eder ve hisseder. Çocuklar yüksek oranda sevgi yoğunluğuna sahiptirler. İletişimde kopukluk veya eksiklik olması sonucu çocuk, annesinin onu sevmediğini ya da az sevdiğini düşünebilir. Sağlıklı iletişim için annenin tüm gününü veya bütün zamanını ayırmasına gerek yoktur, gerekli miktarda vaktini çocuğuna ayırdığında iletişim problemi ve diğer problemler de azalarak ortadan kalkar. (Öz, 2005, s. 60-61; Uz Çetinkaya, 2018, s. 28). Aktif dinlenen çocuklar kendini daha iyi ifade etmeyi öğrenirler, kelime dağarcıkları genişler, dil gelişimleri hızlanır, karşısındakini dinler, başkalarına saygı duyar, öz güveni gelişir. Etkin dinlenen çocuklar olumsuz davranışlar sergilemezler. Duygularını konuşarak anlatma becerisi edinirler ve saldırganlık, ağlama, aksileşme gibi davranışlara gereksinim duymazlar. (Erden & Koca, 2015, s. 7). Anne ile çocuk arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları önlemek için en temel ihtiyaç ebeveynin çocuğun gelişim dönemlerinin özelliklerini iyi bilmesidir. Ebeveynler gelişim dönemlerini ve çocuğunun içinde bulunduğu gelişim evresinin özelliklerini bilerek çocuklarını tanırlar. Çatışma meydana geldiğinde ise sorunu saptayabilmek için annenin çocuğu etkin dinlemesi gerekir. Ayrıca çocuk ile oluşan bir çatışma durumunu yönetebilmek için ebeveynlerin iletişim konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Başar, 2016, s. 102; Yavuzer, 2020, s. 125). Etkin bir anne, çocuğunun gelişimine katkı sağlar. Çocuğa bir rehber olur ve onun geleceğinin temelini hazırlar. Etkin anneler, bilimsel yollarla çocuk yetiştirir, çocuk gelişimini iyi bilir, çocuğun rutinini takip eder, çocuğu bağımsız bir birey olarak görür, fiziksel temas ve duygusal ilişkiye önem verir, çocuğuna yeterli vakit ayırır, destek olur, yeri geldiğinde uyarı yapar, çocuğuyla arkadaşlık eder, güzel iletişim kurar, gelişime açıktır. (Çelik, 2013, s. 90-91). İletişim sorunlarının çözülmesi için anneler anlayışlı ve şefkatli olmalı, çocuğun sosyal rollerine benimsemesine yardımcı olmalı, çocuğunu aktif dinlemeli, çocuğuna saygı duymalı, empati geliştirmeli, saydam olmalı ve problemlerini somut biçimde ifade etmelidir. Sorunlarına çözüm bulmak için, anne ve çocuk birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktararak başarılı diyaloglar kurmalıdırlar. Çatışma çözmek üzerine demokratik yöntem kullanan anneler ile çocukları arasında eşit bir ilişki bulunur. İki taraf da birbirlerinin hak ve gereksinimlerini saygı duyarak iki taraf için de uygun olabilecek bir çözüm üretirler. Bu yöntemle anne, çocuğunun

iç denetim ve sorumluluk duygusu da desteklemiş olur (Çelik, 2011, s. 120-121; Öz, 2005, s. 51).

2.8. Okuryazarlık

Okuryazarlık, konuşma dili ve yazılı dil arasında bağlantı kurulması olarak tanımlanmaktadır (Gould, 2017, s. 6). Daha geniş bir ifade ile okuryazarlık, bireylerin bilgilere erişmesine olanak tanınmasına ve çevresiyle etkileşime girmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda anlama, kavrama ve yeniden inşa etme becerilerini barındırır. Bireyin farklı alanlarda eğitim görmesi ve bu alanlara ilişkin bilgi sahibi olması anlamına da gelir. Okuryazarlığı, bireyin anlamlandırması olarak ifade eden James Potter'a göre, bireyler bir şeyleri anlamlandırırken üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaktadırlar. Bu sayede okuryazar bireyler, okuma ve yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri kendileri belirleyebilir, çözebilir, gerektiğinde düzeltme yapabilir ve denetleyebilirler (Koçoğlu, Aydemir & Yiğen, 2021, s. 4).

Eğitim alanında önemle üzerinde durulan bir kavram olan okuryazarlık, herhangi bir dilin yazılı işaretlerinin okunması ve yazılması anlamına gelmektedir. Erken çocukluk döneminde okuryazarlık olgusu durmadan gelişmektedir. Okuryazarlık gelişimi doğumdan itibaren başlamaktadır. Çocukların yaşantı ve öğrenmeler gerçekleştirdiği çevresiyle girdiği etkileşimler ve insanlarla olan ilişkileri sayesinde gelişmektedir. Bu gelişim, daha sonraki yıllarda kitaplar, dergiler, çizgi romanlar, gazeteler, tabelalar ve ilanlar gibi çeşitli materyaller ile yaşanan deneyimlerle devam eder (Gould, 2017, s. 4).

Geçmişte, okuma yazma öğrenmek ve birinci sınıfa başlamak arasında bağlantı olduğu düşünülmüştür. Çocukların okuma yazmayı öğrenmeye hazır oldukları sihirli bir anın varlığına inanan çok sayıda eğitimci bulunmaktaydı. O yıllarda bu bilgi, yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Ancak, çocukların okula başlamadan önce yazılı dile dair bilgileri üzerine 1960'lı yıllarda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunu takip eden 1960, 70 ve 80'li yıllarda da araştırmalar devam etmiş, birinci sınıfa başlamadan çok önce okuma ve yazma sürecinin ortaya çıktığı ve okuma-yazmanın birleşik gelişimsel süreçler olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmalarda ağırlıklı olarak, çocukların okuma yazma anlayışının nasıl geliştiği incelenmiştir. Daha az olarak da öğretmenlerin, sınıflarındaki okul öncesi

dönem çocuklarının anlama becerilerini ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemede kullanabilecekleri öğretim stratejileriyle ilgili çalışılmıştır. Son yirmi yıldır öğretmenler ve araştırmacılar tarafından erken okuryazarlık öğretimsel bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008). İlk ortaya çıkışından bu yana okuryazarlık kavramı değişerek günümüze kadar gelmiş ve son yıllarda üç gelişim aşamasına ayrılmıştır. Bu aşamalar: gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlıktır (Uludağ & Durmuş, 2020, s. 27).

Okuryazarlık kavramı yıllar içinde gelişmiştir ve bu gelişimin takip edilmesi önem arz etmektedir. Bu konuda doğru bilinen yanlışların da düzeltilmesi gerekmektedir.

- Okuryazarlık günümüzde eskisi gibi değildir, teknolojinin hayata dahil olmasıyla beraber okuryazarlık araçlarının kullanımı değişmiştir.
- Okuryazarlık artık yalnızca okuma ve yazmaktan daha fazlasını, sözsüz iletişim becerilerini (jestler, sesler, beden dili) de içermektedir. Okuma ve yazmanın yanı sıra dinleme ve konuşmayı da kapsamaktadır. Bunun dışında görsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve tekno-okuryazarlık gibi alanları da içinde barındırmaktadır.
- Okuryazarlık becerilerinin gelişmesi çocuk okula başladığında değil, doğduğunda başlar. Bebeklerin, bakım veren kişinin sesine ve kokusuna ilk birkaç gün içinde tepki verdiği bilinmektedir. Bu bağlamda çocukların yaşam fırsatları da okuryazarlık gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çocukların deneyim elde etmesi için uygun ortam ve koşullar sağlanmalıdır.
- Çocukların karalamaları, yazma araçlarını kullanmak için yaptıkları ilk girişimleridir. Çocukların karalamaları olumlu pekiştirildiği takdirde çocuklar daha fazlasını yapmak için teşvik olacaklardır (Makin & Whitehead, 2004, s. 6-7; Uludağ & Durmuş, 2020, s. 27-28;).

Okuryazarlığın gelişimi aynı genel modeli takip eder fakat gelişimin artma oranı herkeste aynı değildir. Bu nedenle çocuğun yaşından bağımsız olarak okuryazarlığın hangi aşamasında olduğunun bilinmesi, sonraki adımların dikkatlice planlanarak en üst seviyede ilerleme kaydedilmesi için çok önemlidir (Gould, 2017, s. 4). Hiç kimse okuryazarlık sorununu kolayca çözmemektedir. Bunun nedeni okuryazarlığın basit bir süreç olmaması, çocukların basit varlıklar olmaması ve okuryazarlık probleminin basit bir cevabının olmamasıdır. Okumayı öğrenmek pek çok boyuttan oluşmaktadır. Her çocuğun kendine

özgü ve çeşitli okuryazarlık davranışları bulunmaktadır ve farklı biçim ve seviyelerde desteklenmeye gereksinim duymaktadır (Culatta, 2011, s. 2).

2.9. Erken Okuryazarlık Becerileri

İlk olarak Clay tarafından 1966 yılında erken okuryazarlık kavramı, erken çocukluk dönemindeki okuma ve yazma gelişimi olarak tanımlanmıştır. Erken okuryazarlığın, yıllar içerisinde araştırmacılar tarafından pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Whitehurst ve Lonigan'a göre 1998 yılında erken okuryazarlık, okuma ve yazmaya başlamadan önce çocuğun edindiği yaşantılar sonucu sahip olduğu becerilerdir. Stagelin ise erken okuryazarlığı, çocuğun okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce yazılı ve sözel dili anlama çabaları ile kazandığı beceriler olarak ifade etmiştir (Kuru & Tüylü, 2021, s. 143). Ayrıca erken okuryazarlığı başka bir ifadeyle, çocuğun okuma yazma sürecine girmeden önce okuma ve yazmaya ilişkin bildiği her şey olarak da yorumlamak mümkündür (Kargın vd., 2021, s. 3).

Amerika Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP)'nin 2008 yılındaki meta-analiz raporunda belirtildiği üzere, ileri dönem okuma becerilerini açıklamada erken okuryazarlık becerileri önemlidir. Sözcükleri tanımak ve dili anlamak, akıcı ve yetkin bir okuyucu olmak için gerekli olan temel becerilerdir. Sözcük tanıma becerisinin öncülleri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisinden oluşmakta; dili anlama sürecinin öncülleri ise kelime dağarcığı ve sözel dil becerilerinden oluşmaktadır (Acar, 2013, s. 51). Gupta'ya göre, erken okuryazarlık becerileri sözel dil becerileri, sözcük haznesi, ses farkındalığı, görsel ayırt etme becerisi, harf farkındalığı, yazı farkındalığı ve anlama becerisinden oluşmaktadır. Bu becerilerin çocukların okuma ve yazma öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve sürece daha kolay adapte olduklarını ifade etmektedir (Kuru & Tüylü, 2021, s. 143).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için çocuğa kendi deneyimlerini kazanabileceği zengin yaşantılar edinme fırsatı sağlamak ve de bu becerileri desteklemek gerekmektedir. Ancak burada önemli bir hususa dikkat edilerek çocuğa okuma-yazma öğretimi yapmaktan kaçınılmalı, yalnızca bu sürece yönelik ön koşul becerilerin desteklenmesi sağlanmalıdır (MEB, 2024). Çocuğun yaşamının ilk yıllarının ağırlıklı olarak aile ve okul ortamında geçtiği düşünüldüğünde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde aile ve

öğretmenlerin rolü büyüktür. Çevrenin bu konuda etkisinden bahseden erken okuryazarlık yaklaşımları mevcuttur. Erken okuryazarlığın gelişimiyle ilgili olarak araştırmacılar dört temel yaklaşımdan bahsetmektedir. Olgunlaşmacı Teori, çocuğun biyolojik olgunlaşması üzerinde durur ancak çevrenin etkisini çok az görür. Gelişimsel Teori’de çocuğun biyolojik olgunlaşması ve çevrenin önemine birlikte vurgu yapar. Ailenin ve öğretmenin içinde yer aldığı okuma yazma etkinliklerine yer verilmesi gerektiğinden bahseder. Thorndike’ın savunduğu bu kurama göre çocuğun yaşantıları çocuğun gelişimini, dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin de gelişimini etkilemektedir. Sosyokültürel Yaklaşım ise çocuğun sosyokültürel yaşantılarına vurgu yapmaktadır. Çocuğun ailesi ve çocuğun sosyal çevresi okuma yazma etkinliklerinde çocuğa katılarak onun becerilerini geliştirir. Piaget’nin oluşturduğu Gelişen Okur Yazarlık Teorisi’nde bebeklikten itibaren dilin bileşenlerinin, ailenin ve sosyal çevrenin okuma-yazma becerileri kazanılmasındaki ana faktörler olduğu savunulur (Kalın, 2021, s.16-17). Dört yaklaşım içerisinde üçünün aile ve sosyal çevrenin erken okuryazarlık ve okuma-yazma becerilerindeki etkisine vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokula hazırlık becerilerinin geliştirilmesinde gelişimsel, çevresel, sosyal ve etkileşimci görüşler bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan yalnızca gelişimsel yaklaşımda çevrenin etkisi yok sayılmaktadır. En kapsayıcı olan etkileşimci görüşte aile, öğretmen, okul ve çocuk bileşenlerinin karşılıklı etkileşiminden bahsedilir. Yalnızca çocuğun ilkokula hazır bulunuşunu değil, diğer bileşenlerin de çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemeye hazır olması gerektiğini savunur (Polat & Akyol, 2021, s. 15-16). Araştırmacılar ilkokula hazır bulunuşlukta etkili olan pek çok faktörü tartışsa da özellikle dört ana faktör üzerinde dururlar. Bunlar fiziksel/biyolojik faktörler, bilişsel faktörler, çevresel faktörler ve duygusal faktörlerdir. Fiziksel/biyolojik faktörler içerisinde yaş, bedensel gelişim, görme, işitme, el-göz koordinasyonu, sağ-sol el kullanımı, çocuğun genel sağlık durumu ve cinsiyet ele alınır. Bilişsel faktörlerde zekâ ve dil gelişimine bakılır. Çevresel faktörler. Ekolojik Kuram baz alınarak incelenir. Duygusal faktörlerde ise çocuğun duygusal gelişimi ve duygusal sorunları ele alınır. Ayrıca bu faktörde aile içerisindeki iletişim ve eşler arasındaki uyumun, çocuğun duygusal gelişimine olan etkileri de göz önünde bulundurulur (Oktay, 2013, s. 16-18).

2.10. Erken Okuryazarlığın Bileşenleri

Erken okuryazarlığın bileşenleri, ses bilgisel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe/harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama başlıkları altında incelenmiştir (Kargın vd., 2021, s.5).

2.10.1. Ses Bilgisel Farkındalık

Ses bilgisel farkındalık, kelimelerin düzenlenebilen, tanımlanabilen ve manipüle edilebilen bireysel seslerden meydana geldiğini bilmektir. Kafiye oluşturmak, aliterasyon, sesleri sözcüklere katmak ve sözcükleri hecelere ve seslere ayırmak fonolojik beceriler arasındadır (Wasik & Newman, 2009, s. 307). Fonolojik farkındalık, sözcüklerin ses bilgisel yapılarını fark etme, sözcükteki sesleri tek tek ayırma, sözcükteki sesleri değiştirme ve sesleri yeniden birleştirerek yeni sözcükler üretme becerilerini içermektedir (Akdağ, 2021, s. 45). Fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılma sırası şu şekildedir:

- Kafiye becerileri
- Heceleme
- Başında benzer ses olan kelimeleri tanıma
- Sonunda benzer ses olan kelimeleri tanıma
- Bir kelimedeki ses sayısını tanıma ve sesli harf ünsüz, ünsüz-ünlü, ünsüz-ünlü-ünsüz tarzı kelimelerin hecelenmesi
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ünsüz tarzı kelimelerin yazımı
- Bir kelimedeki sesleri değiştirme (Paul'dan aktaran Turan & Gül, 2008). Aynı süreçte olan çocukların sözcük farkındalığı ve hece farkındalığı hakkında beceri düzeylerinin farklı olabildiği görülmektedir (Turan & Gül, 2008).

Geniş anlamda dil becerileri (sözcük hazinesi, söz dizimi ve söylem ile fonemik farkındalık) erken okuryazar olmanın ve bunu uzun vadede sürdürmeyi başarmanın merkezindedir. Ayrıca çocukların, dil becerileri ile okuryazarlık becerilerini geliştirdiklerinde bunların

dışında da kazanımlar sağladıkları kanıtlanmıştır (Dickinson, McCabe & Essex, 2006, s.12). Özellikle ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerisini arttırdığı üzerine yapılan çalışmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır (Akyol & Gökkuş, 2020; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Hogan, Catts & Little, 2005).

2.10.2. Alfabe ve Harf Bilgisi

Küçük ve büyük harfler ile sesler arasındaki sistematik bağın tanınması, alfabe bilgisini oluşturmaktadır. Bu tanımayı gerçekleştiren çocuklar harfleri de tanımlayabilmektedir. Ses ve sembol arasındaki ilişkiyi anlamak için bir nesnenin bir sembol tarafından temsil edilebildiğini bilmek gerekir (Epçaçan, 2022, s. 264). Harf bilgisine sahip çocuklar harflerin isimleri ile yazılı sembollerini birleştirebilir, bir harfin isminin yanı sıra bir konuşma sesini de temsil ettiğini fark edebilirler (Kalın, 2021, s. 21). Okuyabilmek için çocukların alfabedeki tüm harfleri sayabilmeleri yeterli değildir. Buna ek olarak, bildikleri harflerin konuşma dilinde duydukları sesleri temsil ettiklerini fark etmelidirler. Tanımadıkları kelimeleri gördüklerinde bunları okuyabilmek için harflerin seslerle ve kelime anlamlarıyla bağlantısını bilmeleri gerekir (Casbergue & Strickland, 2015, s. 56).

Harf bilgisi sayesinde çocuklar erken okumada çok iyi bir başarı elde edebilirler. Çocukların harfleri akıcı biçimde tanınması, okumayı öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Amerika’da Federal İlk Erken Okuma (Federal Early Reading First) girişimi tarafından belirlenen kriterler göre, okul öncesi düzeydeki çocukların en az 19 büyük harf bilmesi beklenmektedir. Genellikle çocuklar ilk olarak kendi isimlerindeki harflere dikkat ederler. Bu nedenle çocuklara adının harflerini öğrenme fırsatı sağlanarak harf bilgisi genişletilmeye başlanabilir (Casbergue & Strickland, 2015, s. 8).

2.10.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı; yazının bir anlam ifade ettiği, yazılı semboller aracılığıyla kelimelerin oluşturulduğu, bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okuduğu bilgisine sahip olmaktır. Yazı farkındalığının gelişimini anlamak için çocuğun bir kitabı nasıl tuttuğuna,

kitabın başlığını bulmasına, kitabın sayfalarını doğru yönde çevirmesine ve yazının yönünün farkında olmasına bakılmalıdır (Cabell, Justice, Konold & McGinty, 2011).

Yazı farkındalığının üç yönü bulunmaktadır: Çevresel yazıları tanıma, yazı kavramları ve alfabe/harf bilgisi. Yazı farkındalığı oluşturma'nın önemli yönlerinden biri, çevredeki yazılarla etkileşime girmektir. Görsel sözcükleri tanıma konusunda çocuklara yardımcı olacak çevresel etmenleri dikkate almak önemlidir. Zira bu süreçte, yazının resimlere benzediğini ve yazılı sözcüklerin konuşma sesleriyle eşleşen harflerden meydana geldiğini anlamaları gerekir (Epçayan, 2022, s. 263).

Yazı kavramı; yazı formları bilgisi, yazı kuralları ve kitap düzenini içeren, yazılı metinleri yorumlamak için bağlamsal çerçeveler sağlayan becerilerdir (Bilgi, Aslan & Açıkgöz, 2020; Lovelace & Stewart, 2007). Yazı formları bilgisi, yazıyı oluşturan birimlerin isimlendirilebileceğini ve ayırt edilebileceğini kavramaktır. Sözcükler ile harflerin birbirinden farklı olduğunu bilmek bir yazı formu bilgisidir. Yazı kuralları ise metnin düzenli bir şeması olduğunu bilmektir (Lovelace & Stewart, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrendiği önemli bazı yazı kuralları şunlardır:

- Harfler kelimeleri oluşturur, büyük ve küçük olarak değişebilir.
- Kelimeler arasında boşluk bırakılır.
- Harfler ve kelimeler soldan sağa ve yukarıdan aşağı olacak şekilde sıralanır.
- Cümleler büyük harfle başlar ve bir noktalama işareti ile biter (Yıldız, 2020).

Kitap düzenine dair bilgi ise kitapların nasıl oluşturulduğu, ne işe yaradığı ve nasıl düzenlendiğinin bilinmesidir. Hikâyenin bir yazarının olması, kitaplarda başlıkların yer alması ve kitapların ön ve arka kapaklarının olması kitap düzeni ile ilgili bilgiler arasındadır (Lovelace & Stewart, 2007).

Çocuklar ilk kez yazı yazmaya çalıştıklarında gerçek yazıya dair çok az ipucu sunarlar. Çoğu çocuğun, anlatmak istediklerini iletmek için yazısıyla birlikte yorumlar yapması gerekir. Örneğin, “Bu büyükbabam için bir mektup.” ya da “İşte bu alışveriş listem.” gibi ifadeler kullanabilirler (Godwin & Perkins, 2002, s. 83). Küçük çocukların karalamaları zamanla “gerçek yazının” akıcı satırları gibi görünmeye başlar. Rastgele çizimlerin yanı sıra tanınabilen harfler ve rakamlar yazmaya başlarlar. İletişim kurma isteği ile alışveriş listeleri,

not defterleri, kitaplar, dergiler ve kâğıt parçaları gibi çeşitli materyallere kendi isimlerini yazmaya başlayabilirler (Whitehead, 2009, s. 59).

Çocuklar aşına oldukları ortamlarda çevresel etkilerin farkında olurlar ve okuryazarlık açısından zengin ortamlar, okumayı öğrenmeyi konuşmayı öğrenmek kadar doğal bir hale getirebilir (Morrow'dan aktaran Morrow, 2007). Yazı ve okuryazarlık bakımından zengin bir çevrede büyüyen çocuklar, çizim ile yazı arasındaki farkı anlar, kitap ve okuma arasında ilişki kurar, çevresel yazıları okuyabilir ve okuma yazmanın işlevsel amaçlarını fark eder (Morrow, 2007, s. 109-110).

2.10.4. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi; dinleme, okuma ve yazma esnasında anlaşılan kelimelerden oluşturmaktadır (Parpucu & Dinç, 2021, s. 9). Bir sözcüğü doğru telaffuz etmek, doğru yazmak ve ne anlama geldiğini bilmek, o sözcüğü bilmek demektir. (Yangın'dan aktaran Bıyık & Erdoğan, 2019, s. 143). Çocukların, anlamlarıyla birlikte bildikleri kelimelerin oluşturduğu “kelime bilgisi”, erken okuryazarlıkta çok önemli bir rol oynamaktadır (Christie, 2008, s. 30). Çocukların okuma performansı ne kadar çok kelime bildiklerine bağlıdır. Kelime dağarcığı geniş olan çocuklar ilkokula başladıklarında kelime dağarcığı az olan çocuklara göre okuma becerilerini daha fazla geliştirmektedirler (Casbergue, 2015, s. 39). Kelime dağarcığı geniş olan çocuklar okumayı daha hızlı öğrenebilir, keyif alarak okuyabilir ve okuduklarını anlayabilirler. Ancak sözcük bilgisi çok sınırlı olan çocukların günlük hayatlarında da farklı kelimeler kullanmadan sadece bildikleri sözcüklerle konuştukları için bilişsel gelişimleri de olumsuz yönde etkilenmektedir (Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013). Bir çocuğun 19 aylıkken sahip olduğu kelime dağarcığı 12 yaşındaki okuduğunu anlama becerisini öngörmektedir (Suggate, Schaughency, McAnally & Reese, 2018). Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu daha pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır (Bauman, 2014; Brooks, Clenton & Fraser, 2021; Deniz, 2017; Llach & Gallego, 2009).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yeni kelimeler öğretilerek kolaylıkla kelime dağarcıkları genişletilebilir (Hart & Risley, 2003). Tesadüfi sözcük öğrenme ve doğrudan öğretim yöntemleriyle çocuklar etkili şekilde sözcük öğrenebilmektedirler (Kalaycı & Diken, 2021, s. 32). Doğrudan öğretim ile çocukların kelime bilgisine katkı sağlandığı pek çok

araştırmada görülmektedir (Çevik & Tosunoğlu, 2020; Hadley & Dickinson, 2019; Justice, Meier, & Walpole, 2005). Öykü okunan çocuklar yeni kelimeler ve dili kullanmanın yeni yollarıyla tanışır (Godwin & Perkins, 2002, s. 30) Kendisine hikâye kitabı okunan çocukların anaokulunda sahip olacağı kelime dağarcığı öngörülebilmektedir (Senechal, 2006). Sözcük dağarcığının gelişimini desteklemek için basit kafiyeli kitaplar kullanılmalıdır. Henüz bebeklik dönemindeyken bile çocukların kafiyeli kitaplar ile kelimeleri duymaları sağlanabilir. Yetişkinler okuma esnasında kafiyeli yeni sözcükler üreterek çocukların sözlü dil yaratıcılığını teşvik edebilirler (Israel, 2007, s. 20).

2.10.5. Dinlediğini Anlama

Erken okuryazarlığın önemli becerilerinden biri olan dinlediğini anlama, okuduğunu anlama becerisinin bir ön koşuludur (Kargın vd., 2017). Dinlediğini anlama becerisi, çocuk yaklaşık bir yaşına geldiğinde gelişmeye başlar ve ilkokul yıllarında da gelişmeye devam eder (Roskos, Morrow & Gambrell, 2015, s. 13). Okuduğunu anlama becerisinin iki temel faktörü bulunur: Kelimeleri tanıma ya da gördüğü metni telaffuz edebilme becerisi, duyduğu metni anlama yeteneği olan dilsel anlama becerisi. Zaman içerisinde “dilsel anlama” terimi “dinlediğini anlama” olarak isimlendirilmeye başlanmıştır. Bu iki faktör, okuduğunu anlamayı sağlar fakat tamamen yeterli değildir (Hogan, Adlof & Alonzo, 2014).

Genellikle küçük çocukların dinlediğini anlama becerileri, diğer insanlarla etkileşime girme ve yeni kelimeler, kavramlar ve dil yapılarını tanıtan kitapları inceleme sayesinde gelişmektedir. Okuma becerisini henüz kazanmadıkları için, çocuklar çoğunlukla sohbetler, medya, oyunlar ve yetişkinlerin sesli olarak okudukları gibi yazılı olmayan kaynak aracılığıyla dinleme becerilerini geliştirirler ve hatta bu durum ilkokulda da devam eder (Biemiller, 2003).

Hikâye dinleme ve okuryazarlık arasında çok yakın bir bağlantı vardır (Godwin & Perkins, 2002, s. 30). İleri düzeyde dinlediğini anlama becerisini anaokulu öncesinde edinen çocuklar, ortalama akranlarından hemen hemen bir yıl ileridedir. Gecikme yaşayan çocuklar ise yaklaşık bir yıl geride kalmaktadır. Tüm çocukların becerileri ilerler ancak fark ilkokul yıllarında daha da artar. (Roskos vd., 2015, s. 14). İyi bir dinleme becerisi, okuma, konuşma ve yazmada iyi olmak için gereklidir. En fazla ve en sık kullanılan dil becerisi olan dinleme

becerisi gelişmiş çocukların, ders başarılarının da aynı oranda arttığı söylenebilir. (Emiroğlu & Pınar, 2013). Çocukların okunan bir metindeki fikirleri anlaması ve bunları kendi fikirleriyle ilişkilendirerek kavraması desteklendiğinde dinlediğini anlama becerileri geliştirilebilir. Bu yüzden çocukların edebi, çıkarımsal ve üst bilişsel anlama düzeylerini artırmayı hedefleyen aktivitelere yer verilerek okul öncesi dönem çocuklarının etkili anlama becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Gibney'den aktaran Kuru & Tüylü, 2021, s. 153).

2.11. Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki

Annenin, çocuğuyla iletişim kurması alan yazında çoğunlukla akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. İlkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada anne-babaların, çocuklarının kişilik ve sosyo-kültürel gelişimini desteklemesi, gönüllülüğü ve çocukla kurdukları iletişim öğrencilerin akademik başarısını anlamlı bir şekilde açıkladığı bulunmuştur (Şad, 2012). Bir başka çalışmada ise yüksek başarıya sahip öğrencilerin anne-babalarının, çocuklarıyla düzenli olarak okul hakkında iletişim kurduğu ortaya çıkmıştır (Singh, Bickley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995). McNeal Jr (2014) araştırmasında anne-babaların, çocukların eğitimi ile ilgili onlarla konuşup iletişim kurduğunda akademik becerilerinin arttığını ve okulu asma davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocuklarıyla iletişim kurmaları, anne-baba ilgisinin boyutlarından birini oluşturmaktadır (Jeynes, 2007). Zakaria, Hasim, Mohd Salleh ve Yusoff (2013), anne-babaların çocuklarıyla iletişim kurmasının, çocuklarına ilgi gösterme yollarından biri olduğuna vurgu yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, anne-babaların çocuklarına gösterdikleri ilgi ile çocukların okul başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okulda başarılı olan öğrencilerin anneleri, başarısız öğrencilerin annelerinden daha yüksek iletişim ve yetkinlik becerisine sahiptir (Soner, 2000).

Erken okuryazarlık becerileri; anlama, matematik, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileriyle birlikte erken akademik beceriler arasında yer almaktadır (Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson, 2010). Erken çocukluk döneminde temel akademik becerileri edinen çocuklar ilkokula hazır bulunuşluğu daha yüksek olmakta ve ileri akademik becerilerde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Unutkan, 2006).

Çocukların, okuma yazmanın ön koşul becerilerini okul öncesi eğitim döneminde edinmesi, birinci sınıfta başlayacak okuma yazma öğretimine hazır olması ve erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olması birinci sınıfta okuma yazma öğrenimi için önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların ilkokuldaki okuma performansının çok güçlü bir açıklayıcısıdır (Kargın, Ergül & Güldenoğlu, 2017). Aileler, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarıyla etkili iletişim kurarak ve nitelikli vakit geçirerek onların okuma yazma becerilerinin gelişmesini destekleyebilirler. Bu doğrultuda, anne babalar birbirleriyle ve çocuklarıyla olumlu etkileşim ve iletişim kurmalı, nitelikli vakit geçirmeli, çocuklara erken akademik becerilerini geliştirebilecek farklı materyaller kullanma fırsatı vermelidirler (Uyanık & Kandır, 2010).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda anne-çocuk iletişimi ile ilgili yapılan çalışmalara ve erken okuryazarlık becerileri ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.12.1. Anne-Çocuk İletişimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Caro (2011), ebeveyn-çocuk iletişimi ve akademik performans arasındaki ilişkiyi çeşitli ülkelerin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) puanlarını inceleyerek araştırmıştır. 33 ilkokuldan 4. Sınıf öğrencileri ve 39 ortaokulda 15 yaşındaki öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. Çalışmada PIRLS 2006 ve PISA 2000 veri sistemi incelenerek öğrencilerin akademik başarıları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, PIRLS 2006’da TALK isimli ölçek aracılığıyla ebeveynler çocuklarıyla iletişimlerini bildirmişlerdir. PISA 2000’de ise bu bildirim öğrenciler tarafından yapılmıştır. PARED ölçeği ile de ebeveynlerin öğrenim düzeyi PIRLS 2006’da ebeveynler tarafından ve PISA 2000’de öğrenciler tarafından rapor edilmiştir. Sonuç olarak ebeveyn-çocuk iletişiminin çocukların daha iyi akademik becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların okuma performansları olumlu yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Ancak sosyoekonomik düzeyle ilgili anlamlı bir sonuç elde edilememiştir (Caro, 2011).

Runcan, Constantineanu, Ielics ve Gambrell (2012) Romanya’da yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk etkileşiminde iletişimin rolünü araştırmışlardır. Bu amaçla yaşları 30 ile 50 arasında değişen 85’i kadın ve 15’i erkek olmak üzere 100 ebeveyn çalışmaya dahil edilmiştir. İletişimin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini ölçmek için yapılandırılmış görüşme anketi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta ebeveyn-çocuk iletişiminin iyi olduğu ölçüde ebeveyn-çocuk etkileşiminin arttığı bulunmuştur (Runcan, Constantineanu, Ielics & Gambrell 2012).

Yalçın (2013), yaptığı deneysel çalışmada 4 yaşındaki 8 erkek ve 6 kız olmak üzere toplam 14 çocuk ile 5 yaşındaki 8 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 16 çocuğun annesine anne-çocuk iletişimi eğitimi vermiştir. Böylece verilen iletişim eğitiminin annelerin çocuklarına davranışlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Ön test ve son test yapılan araştırmada “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Grubundaki annelere verilen eğitimin sonucunda eğitilen annelerin ilgi ve şefkat gösterme, yardım edicilik, tutarlı disiplin, prensiplerin belirginliği davranışlarında pozitif yönde gelişim tespit edilmiş ve çocuklarının problem çözme becerileri, akademik başarıları ve sosyal kaygıdan arınma düzeyleri artmıştır (Yalçın, 2013).

Temiz 2014 yılında 6 yaşındaki çocukların annelerine “Anne-Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi” vermiş ve çocukların duyguları tanıma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu doğrultuda Konya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaşındaki 68 çocuk ve annelerinden veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde “Duyguları Tanıma Testi” kullanılmıştır. 34 çocuk ile annesi deney ve 34 çocuk ile annesi kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki annelere 15 hafta boyunca 3 saatlik uygulamalarla “Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi” verilmiştir. Program öncesinde çocuklara Duygu Tanıma Testi ön test olarak ve program sonrasında da son test olarak uygulanmıştır. Sekiz hafta sonra ise izleme testi olarak yeniden kullanılmıştır. Program uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların “Duygu Tanıma Testi”nden aldıkları puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Verilen eğitimin sonunda deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarının puan ortalamalarından oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Temiz, 2014).

Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016 yılında yaptıkları araştırmada çocukların oyun becerileri ve aile-çocuk iletişimi arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışma Erzurum’da 5-6 yaşındaki okul

öncesi eğitime devam eden 228 çocuk ve ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplarken “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre aile içi iletişim, çocukların oyun becerilerini açıklamaktadır. Anne-baba-çocuk arasındaki iletişim ne kadar etkili ise çocuğun oyun becerileri o kadar yüksek olmaktadır (Sezer, Yılmaz & Koçyiğit, 2016).

Pearson ve Pillow (2016), orta çocukluk döneminde anne-çocuk konuşması ile çocukların sosyal anlayışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma grubuna 37 anne-çocuk çifti dahil olmuştur. Çocuklar yaşlarına göre iki gruba ayrılmıştır: küçük yaş grubu (5-7 yaş) ve büyük yaş grubu (7-10 yaş). Araştırmacı, katılımcılarla üniversitenin laboratuvarında veya evlerinde görüşmeler yapmıştır. Anne başka bir odada beklerken araştırmacı ise çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulamış ve çocukların sosyal anlayışlarını ölçmek için çocuklara iki hikâye anlatılmış ve yanıtları kaydedilmiştir. Ardından anne odaya alınarak çocuğuyla iletişimini ölçmek için dört hikâye kullanıldı. Anneler çocuklarına hikayeleri okuyarak bunlar üzerinden sohbet gerçekleştirdiler. Tüm yanıtlar için ses kayıtları tutulmuştur. Sonuç olarak, çocukların yaşları büyüdükçe konuşma uzunluklarının ve sosyal anlayışlarını gerekçelendirme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca annelerin ve çocukların kullandıkları sözcük sayısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin çocuklarıyla konuşmaları ile çocukların konuşmaları ve sosyal anlayışları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Pearson & Pillow, 2016).

Meriç (2017) okul öncesi anne-baba-çocuk iletişimi ile çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu doğrultuda Ordu ilindeki resmi anaokullarına giden 227 çocuk ve anne-babalarıyla çalışmıştır. “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” kullanarak veri toplamıştır. Verilerin analiz sonuçlarına göre anne ve babaların çocuklarıyla iletişimi ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Profesyonel meslek grubunda çalışan babalar ile çocukların sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre empati, konuşma ve mesajın anne-baba-çocuk iletişimini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca çocuğun cinsiyetinin anne-çocuk iletişimini etkilediği ortaya çıkmıştır (Meriç, 2017).

Höl 2017 yılındaki çalışmasında, annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin, çocuklarının iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Antalya ilindeki anaokulu

ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaşındaki 862 çocuk ve annelerinden veri toplamıştır. Veri toplama aşamasında “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği”ni kullanmıştır. Sonuçta, 5-6 yaşındaki çocukların annelerinin çocuklarıyla olan iletişiminin, çocuğun iletişim becerilerinin anlamlı ve olumlu yönde açıklayıcısı olduğu bulunmuştur (Höl, 2017).

Köyceğiz ve Özbey (2019) yaptıkları çalışmayla, 4-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla Erzurum ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 577 çocuk ve ebeveynlerinden veri toplamışlardır. Veri toplama sürecinde “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (PKBS-2)” ve “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda annelerin çocuklarıyla olan iletişimi ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Annelerin çocuklarıyla olan iletişimleri ile çocukların problem davranışları arasında ise anlamlı ve negatif yönde ilişki saptanmıştır (Köyceğiz & Özbey, 2019).

Arslan (2020), çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba-çocuk iletişimini incelemiştir. Çalışmaya İzmir’de bulunan resmi anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuk ile anne-babaları katılmıştır. Çalışmada “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların duygusal zekâ düzeyi ile anne baba çocuk iletişimi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çocukların doğum sırası ile anne baba çocuk iletişimi arasında anlamlı bir farklılık görünmüştür. Dördüncü ve üstü doğum sırasına sahip çocukların anne baba çocuk iletişiminin çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Arslan, 2020).

Teke (2021) çalışmasında, 4-6 yaşında çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla olan iletişimi ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 392 kız, 373 erkek çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veriler, “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Problem Davranış Ölçeği” kullanılarak çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Annelerin çocuklarıyla olan iletişimi orta düzeyde olumlu çıkmış ve çocuklarının düşük seviyede problem davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin kızlarıyla daha olumlu iletişim kurduğu, bunun yanında erkeklerin de kızlardan daha fazla problem davranış gösterdikleri bulunmuştur (Teke, 2021).

Çınar (2022), okul öncesine devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile anne-babaların çocuklarıyla iletişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul'daki resmi ve özel anaokullarına giden 48-72 aylık çocuklar ve anne-babaları çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda anne-baba-çocuk iletişimi ve sosyal problem çözme becerisinin toplam puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Çınar, 2022).

Dursun, Sarı ve Ogelman (2023) anne çocuk iletişimi ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 5-6 yaş grubu anaokulu çocukları ve anneleri ile çalışmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Sinop'ta okul öncesi eğitime devam eden 109 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, annelere uygulanan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutlarının, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Dursun, Sarı, Ogelman, 2023).

Kahraman, Özyürek ve Arabacı (2023) anaokuluna devam eden çocukların mizaç özellikleri ile anne-çocuk iletişimini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aşamasında çocukların mizaç özelliklerini ölçmek için “Çocuk İçin Mizaç Ölçeği” ve anne-çocuk iletişimini ölçmek için “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırmaya 108 kız ve 133 erkek olarak toplamda 241 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde, kullanılan iki testin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Sonuçlara bakılarak, çocuğuyla ilişkisinde çocuğunun mizacına göre yaklaşım gösteren ebeveynlerin çocukla sağlıklı iletişim kurma sürecinde oldukça önemli tutum sergilediği görülmektedir (Kahraman, Özyürek & Arabacı, 2023).

2.12.2. Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Karakelle (2004), birinci sınıfa giden ve yaşları ortalaması 6 yıl 4 ay olan 107 öğrenciyle yaptığı çalışmada, fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin okuma becerisi kazanıldıktan

sonraki okuma akıcılığını açıklama düzeyini araştırmıştır. Veri toplama araçları olarak henüz standart ölçme araçları geliştirilmediğinden “Harf Bilgisi Ölçümü” ve “Fonolojik Farkındalık Ölçümleri”ni yaptığı bilimsel araştırmalar sonucu kendisi gerçekleştirmiştir. Sene başında ve sene sonunda yaptığı ölçümler sonucunda harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma akıcılığını yüksek düzeyde açıkladığını bulmuştur (Karakelle, 2004).

Hogan, Catts ve Little (2005), ABD’de yaptıkları boylamsal çalışmada çocukların anaokulunda, 2. Sınıfta ve 4. Sınıftaki fonolojik farkındalık, fonetik kod çözme, harf tanıma ve kelime okuma becerilerini incelemişlerdir. Çocuklara anaokulundayken fonolojik farkındalık ve harf tanıma testleri uygulamış, 2. ve 4. sınıftayken ise fonolojik farkındalık, fonetik kod çözme ve kelime okuma testleri uygulamışlardır. Bulgularda, anaokulunda fonolojik farkındalık ve harf tanıma performanslarının 2. Sınıftaki okuma tahminini açıkladığı ortaya çıkmıştır. 2. sınıfta yapılan okuma ölçümleri ise 4. Sınıftaki okuma becerisini açıklamaktadır. Ayrıca çalışmada fonolojik farkındalık becerileri ile kelime okuma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda anaokulundaki fonolojik farkındalık becerisi 2. Sınıftaki kelime okuma performansını açıklamakta ve 2. Sınıftaki kelime okuma becerisi 4. Sınıfta sahip olunan fonolojik farkındalık becerisini açıklamaktadır (Hogan vd., 2005).

Purpura, Hume, Sims ve Lonigan (2011) erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerilerinden üçü (yazı bilgisi, sözcük bilgisi ve fonolojik farkındalık) ile erken aritmetik becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 3-5 yaş arasındaki 69 çocuk katılım göstermiştir. Katılımcılar, Kuzey Florida’da düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahipler ailelerin çocuklarına hizmet veren on anaokulundan seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın ilk yılında çocuklara “Okul Öncesi Erken Matematik Becerileri” (PENS) ve “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Becerileri Testi” (TOPEL) uygulanmıştır. Bundan bir yıl sonra ise katılımcılara PENS ve Woodcock-Johnson III Başarı Testlerinin Uygulamalı Problemler ve Hesaplama alt testleri uygulanmıştır. Bulgularda, yazı bilgisi ve sözcük bilgisinin erken aritmetik becerilerini açıkladığı, ancak fonolojik farkındalık becerilerinin erken aritmetik becerisini öngörmediği sonucuna ulaşmışlardır (Purpura, Hume, Sims & Lonigan, 2011).

Rojas-Barahona, Förster, Moreno-Ríos ve McClelland (2015) Şili'de 144'ü müdahale grubunda ve 124'ü ise karşılaştırma grubunda olan toplamda 268 çocuğun katıldığı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Şili'nin sosyoekonomik olarak yoksun kırsal ve kentsel okullarındaki okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak Çalışma Belleği Uyarı Programı'nın çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklara üç ay süren ve her biri 30 dakika olan 16 oturumluk bir çalışma belleği geliştirici simülasyon programı verilmesinin ardından tüm çocukların kırsal ve kentsel fark etmeksizin erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleğinin geliştiği görülmüştür (Rojas-Barahona, Förster, Moreno-Ríos & McClelland, 2015).

Güldenoğlu vd. (2016), MEB'e bağlı ana sınıfı ve ilk okullarına giden 85 öğrenci yaptıkları çalışmada, çocukların anasınıfında sahip oldukları ses bilgisel becerilerin, ilkokuldaki okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğinin incelenmişlerdir. Araştırmada “Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı”, “Kelime Okuma Değerlendirme Aracı” ve “Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı” kullanılarak öğrenciler kendi okullarında 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ana sınıfında iyi ve zayıf seviyede ses bilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta kelime doğruluğu değerlendirme sonuçları da benzer çıkmıştır. Ses bilgisel farkındalık becerisi yüksek çocukların birinci sınıfta okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları da zayıf olanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Güldenoğlu vd., 2016).

Sönmez, Haznedar ve Babür (2017) yaptıkları bir çalışmada, ses bilgisel farkındalık becerileri ve sözcük bilgisinin, yapısal ve anlamsal özelliklere sahip cümleler oluşturma becerisi ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda üçüncü sınıf öğrencisi 52 çocuğa “Anlatımsal Sözcük Bilgisi Testi”, “Fonolojik Kodlama Testi” ve “Yazı Örnekleri Testi” uygulamışlardır. Bulgularda ise, ses bilgisel farkındalık becerileri ve sözcük bilgisinin, nitelikli cümle yazma başarısını öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır (Sönmez, Haznedar, & Babür, 2017).

Enerem 2018 yılında, 60-72 ay arasındaki 124 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışmasına İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarına giden 62 kız ve 62 erkek öğrenci ile onların öğretmenleri ve aileleri dahil olmuştur. Veri

toplama araçları olarak “Aile Değerlendirme Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Erken Okuryazarlık Testi”, “Bracken Temel Kavram Ölçeği”, “Bilişsel Değerlendirme Sistemi” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel performans düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, sosyal beceriler ile orta düzeyde anlamlı ilişkisi olduğunu, temel kavram becerileri ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkisi ve okula başlama yaşı ile negatif yönlü ilişkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile erken okuryazarlık becerileri arasında negatif yönde bir ilişki saptamıştır (Enerem, 2018).

Suggate vd. (2018), Yeni Zelanda’da çocukların 19 aylıktan 16 yaşına kadar incelendikleri boylamsal çalışmada, ölçümlerin yapıldığı zaman noktaları olarak çocukların 19, 25, 32, 40, 51 ve 65 aylık, 12 yaşında ve 16 yaşında oldukları zamanları seçmişlerdir. Çalışma boyunca pek çok ölçme aracı kullanmışlardır. Kullanılan ölçümler şu şekildedir: annelerin kelime dağarcığı, çocukların kelime dağarcığı, “MacArthur İletişimsel Gelişim Envanteri: Kelimeler ve Cümleler”, “PPVT-III: Alternatif A ve B Formları”, “Kelime Seviyesi Testi”, “Erken Okuryazarlık ve Okuma Becerileri”, “Geniş Kapsamlı Okuma Başarı Testi”, “Sözlü Okuma Akıcılığı”, “Okuduğunu Anlama”. Araştırmanın bulgularına göre, annelerin kelime dağarcığı ile çocukların kelime dağarcıkları ve okuma gelişimleri arasında ilişki bulunmaktadır. Çocukların 65 aylıkken sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri ile lisedeki okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır. 19 aylıkken sahip oldukları kelime dağarcığı ile okul öncesinde erken okuryazarlık becerileri ilişkili çıkmıştır. Çocukların okul öncesinde sözlü anlatım becerileri 16 yaşında okuduğunu anlama becerilerini öngörmektedir. Ayrıca çocukların her yaş grubundaki kelime dağarcıkları ve okuma gelişimlerinin sonraki yıllardaki gelişimlerini de güçlü ve anlamlı olarak açıkladığı ortaya çıkmıştır (Suggate vd., 2018).

Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl (2018) Almanya’da dört ilkokula henüz kayıt yaptıran altı yaşındaki 281 çocuk ve ebeveynleriyle bir araştırma yapmıştır. Ölçme araçları olarak “Ebeveynlerin Eğitim Geçmişi”, “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı”, “Okuryazarlık Keyfi”, “Okuryazarlık Sıklığı” ve “Fonolojik Farkındalık” testleri kullanmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, aktif ev okuryazarlık ortamının çocuklarda okuma yazma zevki ve sıklığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin öğrenim durumunun çocukların algıladığı ev okuryazarlık ortamını da pozitif yönde etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Aktif ve pasif ev erken okuryazarlığı ile fonolojik farkındalık arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır (Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner & Buhl, 2018).

Gencer 2019 yılında Antalya'nın Manavgat ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden 155 çocukla gerçekleştirdiğı araştırmasında erken okuryazarlık becerileri ile çocukların benlik algılarının arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmasında “Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı” ve “Demoulin Benlik Algısı Ölçeğı” kullanmıştır. Bulgulara bakıldığında, çocukların erken okuryazarlık becerileri yükseldikçe öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algılarının da arttığı görülmektedir. Çocukların hem erken okuryazarlık becerileri hem de benlik algılarının; çocuğun yaşına, anne-baba öğrenim durumuna ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Gencer, 2019).

Özbay (2019) Sivas'ın kırsal ve kentsel bölgelerindeki MEB'e bağılı ilkokulların anasınıflarına devam eden 86 öğrenci ve anne babaları ile bir çalışma yürütmüştür. Özbay, kırsal ve kentsel bölgelerde öğrenim gören çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında veri toplama aracı olarak “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nı kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kentte yaşayan çocukların toplam erken okuryazarlık puanlarının köyde yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca her iki bölgedeki çocukların ortak olarak ses bilgisel farkındalık becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Özbay, 2019).

Gökkuş ve Akyol (2020)'un yaptığı yarı deneysel bir çalışmada, Ses Bilgisi Farkındalık Programı'nın ses bilgisel farkındalık becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda Sivas ilinde orta sosyoekonomik düzeyli bir devlet ilkokuluna devam eden 47 birinci sınıf öğrencisiyle çalışma yürütülmüştür. 24'ü deney grubunu oluşturan öğrencilere sekiz hafta süren 15-30 dakikalık 40 oturumda ses bilgisel farkındalık öğretimi yapılmış ve sonucunda Ses Bilgisi Farkındalık Programı'nın deney grubundaki öğrencilerin ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu bulunmuştur (Akyol ve Gökkuş, 2020).

Sağlam, 2020 yılında yaptığı araştırmasında Ordu ilinin merkezinde yaşayan 5-6 yaşındaki 100 çocukla çalışmıştır. Veri toplama sürecinde “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek

Bataryası” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Ölçme Aracı”nı kullanmıştır. Çalışmada çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki araştırılmış ve çalışma belleği becerileri arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin de arttığı yönünde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Aralarında en yüksek düzeyde anlamlı ilişki çıkan beceriler ise çalışma belleği ve ses bilgisel farkındalık becerileri olmuştur. Ayrıca çocukların çalışma belleği ile kardeşi olma durumu, annenin yaşa ve babanın yaşı arasında ilişki olduğu; erken okur yazarlık becerileri ile anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği ve çocuğun kardeşi sayısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sağlam, 2020).

Şen, 2020 yılında uyguladığı deneysel araştırmasında akıl ve zekâ oyunlarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bursa’da 60-72 aylık, anaokuluna giden 60 çocukla çalışmasını gerçekleştirmiştir. 30 çocuğun deney ve 30 çocuğun kontrol grubunu oluşturduğu çalışmada “Denver Gelişim Tarama Testi II” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanılarak veri toplanmıştır. Üç farklı deney grubuna 40’ar dakikalık 16 ders akıl ve zekâ oyunları eğitimi verilmiş ve eğitimin sonunda deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinde pozitif yönde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca annenin öğrenim durumu ve çocuğun okul öncesine devam etme süresinin erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini bulmuştur (Şen, 2020).

Polat (2021), duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması için Gaziantep ilindeki 48-72 ay arasında anaokuluna devam eden 156 çocukla çalışmıştır. Ölçme araçları olarak “Duygu Anlama Testi” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, kardeş sayısı, aylık gelir değişkenlerinin çocukların duygu düzeylerini etkilediğini; aylık gelir ve anne/baba eğitim durumu değişkenlerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini bulmuştur. Çocukların duyguları tanıma ve duyguları isimlendirme ile duygusal bakış açısı alma alt boyutlarını içeren toplam duygu bilgisi ile EOBDA’nın alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir (Polat, 2021).

Kaya (2022) ortaya koyduğu çalışmasında görsel algı gelişimi, erken okuryazarlık becerileri ve oyuncak tercihlerini incelemiştir. Çalışmaya Edirne’nin merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arasındaki 104 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. “Öğretmen Formu”, “Erken Okuryazarlık Testi” ve “Frostig Görsel Algı Testi” ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında görsel algı ve erken okuryazarlık

becerileri arasında ve görsel algı becerisi ile oyuncak tercihi arasında anlamlı farklılık bulunurken; erken okuryazarlık becerileri ile oyuncak tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yanı sıra anne ve babalarının öğrenim düzeyinin görsel algı gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini etkilediği, 0-1 yaş aralığında kitap okunan çocukların sonraki yaşlarda başlayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya, 2022).

Şenol ve Turan (2023) yaptıkları araştırmada, sosyoekonomik risk altında olan ve olmayan çocukların öz-düzenleme becerileri, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık becerilerini incelemiştir. 60-72 aylık ve sosyoekonomik risk altında olmayan 64 çocuk ve risk altında olan 68 çocukla çalışmışlardır. Veri toplama aşamasında “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”, “Akademik Yeterlik Ölçeği” ve “Erken Okuryazarlık Testi” kullanmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öz düzenleme becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini ve erken akademik yeterliği açıkladığı bulunmuştur. Sosyoekonomik yönden risk altında olan çocukların öz düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şenol & Turan, 2023).

İlgili alan yazında anne-çocuk iletişimini kapsayan çalışmalara bakıldığında ilişkisel (korelasyonel) araştırmalar ve deneysel araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan deneysel çalışmalarda ebeveynlere verilen iletişim becerileri eğitimlerinin olumlu sonuçlandığı ve anne-çocuk iletişimde pozitif yönde fark yarattığı görülmektedir. İlişkisel çalışmalarda anne-çocuk iletişimi ile oyun becerileri, çocukların iletişim becerileri, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları, problem davranışları, sosyal becerileri, duygu zekâları, bağımsız öğrenme davranışları, mizaçlar özellikleri gibi değişkenlerle araştırıldığı görülmektedir. Anne-çocuk iletişimine etkisinin incelendiği bağımsız değişkenlerin ise ağırlıklı olarak çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı, annenin öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve mesleği, sosyoekonomik düzey olduğu görülmektedir.

İlgili literatürde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemde çocukların edindiği erken okuryazarlık becerilerinin ilkökul kademelerindeki okuma yazma ve akademik becerilerine etkisini araştıran boylamsal çalışmaların yaygın olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık beceri alanlarının birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koyan araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileriyle

ilgili erken okuryazarlık becerilerini arttırması amaçlaması yönünde yapılan deneysel çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Alan yazında ağırlıklı olarak erken okuryazarlık becerileri ile ilgili korelasyonel çalışmalara rastlanmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin benlik algısı, ev erken okur yazarlık ortamı, çalışma belleği, sosyal beceriler, öz düzenleme becerileri, bellek bataryası, duygu bilgileri, görsel algı becerisi gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiği bağımsız değişkenlerin ise ağırlıklı olarak çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, ebeveyn yaşı, ebeveyn öğrenim durumu, ebeveyn çalışma durumu ve mesleği, sosyoekonomik düzey olduğu görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve etik bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, iki veya daha fazla değişkenin arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılır. Ortaya çıkacak ilişki türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020, s. 16). Bu tür araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki +1 ile -1 arasında değer alırlar. Korelasyon katsayısı 0.70'in üzerinde olduğunda değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek, 0.30 ile 0.70 arasındayken orta düzeyde olduğu ortaya çıkar. Katsayı 0.30'un altında olduğunda ise değişkenler arasında bir ilişki bulunamaz. İlişki pozitif yönde ise değişkenler birlikte artar veya azalır. İlişkinin yönü negatif ise değişkenlerden biri artarken birinin azaldığı veya biri azalırken diğerrinin arttığı görülür (Çakan, Çelikten & Gündüz, 2020, s.166; Karakaya, 2014, s.69).

Araştırmada anne-çocuk iletişimi ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre anne-çocuk iletişimi ile erken okuryazarlık becerileri çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise

çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, annenin yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumudur.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmada genel evrene ulaşmanın güç olması sebebiyle çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ve anneleri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ve 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, İstanbul ili Kâğıthane ilçesi sınırları içerisinde yer alan bağımsız anaokullarında eğitim-öğretime devam eden öğrenciler ve anneleri şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmaya 90 çocuk ve anneleri katılım sağlamıştır. Bazı annelerin ölçeği yanlış doldurması sebebiyle 17 veri kaybı ortaya çıkmış, bunun sonucunda 73 veri elde edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi shinny uygulaması üzerinden pwrss (Bulus, 2023) yazılımı kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin en fazla 4 kategorili, testin gücünün istenen sınır değerinde ($1 - \beta = 0,8$), etki büyüklüğünün orta düzeyde ($\eta^2 = 0,14$), birinci tip hatanın ($\alpha = 0,05$) olduğu ANOVA analizi için minimum örneklem büyüklüğü 72 elde edilmiştir. Araştırma 73 bireyden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan çocukların ve annelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Annelere ve Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		f	%	%
Çocukların Cinsiyeti	Kız	40	54,8	54,8
	Erkek	33	45,2	100,0
Kardeş Sayısı	Yok	19	26,0	26,0
	1 Kardeş	35	47,9	74,0
	2 Kardeş	11	15,1	89,0
	3 Kardeş	8	11,0	100,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	44	60,3	60,3
	İkinci Çocuk	20	27,4	87,7
	Üçüncü Çocuk	9	12,3	100,0
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıldan Az	21	28,8	28,8
	12-24 Ay	37	50,7	79,5
	25 Ay ve Üzeri	15	20,5	100,0

Anne Yaşı	30 Yaş Altı	14	19,2	19,2
	31-35 Yaş	24	32,9	52,1
	36-40 Yaş	23	31,5	83,6
	41 Ve Üzeri	12	16,4	100,0
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	20	27,4	27,4
	Lise	23	31,5	58,9
	Lisans ve Üzeri	30	41,1	100,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	28	38,4	38,4
	Çalışmıyor	45	61,6	100,0

Tablo incelendiğinde, çalışma grubun %54,8'ini (n=40) kız çocuklar, %45,2'sini (n=33) erkek çocukların oluşturduğu görülmektedir. Çocukların %47,9'unun (n=35) bir kardeşi, %15,1'inin (n=11) iki kardeşi, %11'inin (n=8) üç kardeşi vardır, %26'sı ise tek çocuktur. Çocukların doğum sırası açısından ilk çocuk olanların oranının %60,3 (n=44), ikinci çocuk olanların oranının %27,4 (n=20) ve üçüncü çocuk olanların oranının %12,3 (n=9) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların %28,8'i (n=21) 1 yıldan daha az, %50,7'si (n=37) 12-24 ay arasında, %20,5'i (n=15) 24 ay ve üzerinde okul öncesi eğitime devam etmiştir.

Çalışmaya katılan annelere bakıldığında %19,2'sinin (n=14) 30 yaş altında, %32,9'u (n=24) 31-35 yaş aralığında, %31,5'i (n=23) 36-40 yaş aralığında ve %16,4'ü (n=12) 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında ise %27,4'ünün (n=20) ilköğretim, %31,5'inin (n=23) lise, %41,1'inin (n=30) lisans ve üzeri bir kademe mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin %38,4'ü (n=28) çalışırken %61,6'sı çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verileri toplamak amacı ile çalışma grubunun demografik bilgilerine ulaşmak için “Demografik Bilgi Formu” (EK 1), annelerin çocuklarıyla iletişim becerilerini belirlemek için “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)” ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)” kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu' nda (EK 1) çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, annenin yaşı, çalışma durumu ve öğrenim durumunu içeren maddeler yer almaktadır. Form, çalışmaya katılan anneler tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA)

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik güvenirlik çalışması Arabacı (2011) tarafından yapılmıştır. 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerine yönelik davranışlarının incelenmesini amaçlayan bir araçtır.

Değerlendirme aracının geçerlik güvenirlik ile uygulama çalışmaları 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara'da anasınıfına devam eden çocuklar ve anne-babalarıyla uygulanmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması 206 çocuk ve anne-babalarıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışması ise 801 çocuk ve anne-babalarıyla yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Genel Bilgi Formu, Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleyici Ölçek ve Anne-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Anne-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı, beşli likert tipi derecelendirmeye (1 = Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Nadiren, 5=Her Zaman) değerlendirilmektedir. Form anne-babalar tarafından doldurulmaktadır. Formun başında ebeveynler için kısa bir bilgilendirme yazısı bulunmaktadır. Ebeveynlerin formu doldurması için herhangi bir zaman kısıtlaması yoktur. Ebeveynlere bireysel veya grup halinde uygulanabilen Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Başta 86 maddeden oluşturulan ölçek, geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda 37 maddeye indirilmiştir.

Konuşma alt boyutunda sekiz madde vardır. Bu boyutta kişinin açık ve net ifadelerle duygu ve düşüncelerini belirtme, duygularını kontrol altında tutabilme, iletişim kurduğu zamanı, mekânı ve süreye ayarlayabilme, iletişimi açık ve istekli olma, konuşmayı destekleyici ögeler kullanmaya dair becerileri ölçülmektedir. Dinleme alt boyutunda altı madde mevcuttur. Bu maddelerle, bireyin iletişimde bulunduğu kişiye dikkatini verebilme, aldığı işitsel mesajları tanıma, hatırlama ve tarafsız biçimde anlamlandırmaya dönük beceriler değerlendirilmektedir. Mesaj alt boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bireyin, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarma biçimi ve karşı tarafın davranışlarını anlayarak ona geri

dönüt sağlayabilme becerileri değerlendirilmektedir. Altı maddesi bulunan sözsüz iletişim alt boyutunda, iletişimde konuşma eylemi dışında sözsüz iletişimi oluşturan unsurları kullanma becerisi değerlendirilmektedir. Empati alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Empati boyutunda iletişimi gerçekleştirmek için gereken bilgi aktarımında bulunmak, iletişimdeki kişiyi tanıma ve anlama, ön yargısız hareket etme ve karşıdaki kişiye onu anladığını aktarma becerileri değerlendirilmektedir.

Ölçeğin konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .60, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .73 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerden alınan puanların yüksek olması ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin sağlıklı ve olumlu yönde olduğunu, aldıkları puanın düşük olması ise aralarındaki iletişimin olumsuz yönde ve sapmalar olduğunu ifade etmektedir. Toplamda 5 alt boyut ve 36 maddeden oluşan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın okul öncesi dönemde ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimi ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arabacı, 2016).

3.3.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Kargın ve ark. (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi sağlayan bir testtir. Bu test ile okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık çocukların erken okur yazarlık becerileri Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere 7 alt test ile değerlendirilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ankara ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören 175'i kız, 228'i erkek olmak üzere 403 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak üç sosyoekonomik düzeye göre seçilen ilçelerden toplamda 45 okulda çalışma yapılmıştır.

Alt testlerden Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi 15 madde, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi 15 madde, Genel İsimlendirme 10 madde, İşlev Bilgisi 10 madde, Harf Bilgisi 14 madde, Ses Bilgisel Farkındalık 32 madde ve Dinlediğini Anlama 6 maddeden oluşmaktadır. Toplamda

102 maddeden oluşan EROT'a verilen her doğru yanıt "1" puan, her yanlış yanıt ise "0" puan verilmektedir. Ölçeğin kesme puanlarının belirlenmesinde Angoff yöntemi kullanılmıştır. Bunun sonucunda Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi kesme puanı 11, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi kesme puanı 11, Genel İsimlendirme kesme puanı 8, İşlev Bilgisi kesme puanı 6, Harf Bilgisi kesme puanı 2, Ses Bilgisel Farkındalık kesme puanı 16 ve Dinlediğini Anlama alt testi için kesme puanı 5 olmak üzere toplamda 62 EROT puanı belirlenmiştir. Testten en düşük "0" puan ve en yüksek "102" puan alınabilmektedir. Puanın yüksek olması erken okuryazarlık düzeyinin de yüksek olduğu, puanın düşük olması ise desteklenmesi gereken beceriler olduğuna işaret etmektedir.

Testin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış her bir alt testte yer alan boyutlardaki maddelerin yük faktörünün .43 ile .93 arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre alt testlerin kendi içinde uyumlu olduğu ve yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur. EROT' un güvenirlik analizi için KR20 ve Spearman Brown değerlerine bakılmış ve değerlerin yüksek olduğu görülmüştür. Her bir alt testteki maddelerin, bulunduğu alt testin bütünüyle ilişkisi yeterli çıkmış, testin iç tutarlık boyutunda güvenilir olduğu saptanmıştır. Yapılan test tekrar test güvenirlik değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (Kargın, Ergül, Büyüköztürk, & Güldenoğlu, 2015).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılacak olan gönüllülerin kişisel bilgilerini edinmek için Demografik Bilgi Formu (EK 1) hazırlanmıştır. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (EK 2) ile katılımcıların izinleri belgelenmiştir. Araştırmacı, çalışmada kullanılmak üzere ABCİDA kullanım iznini (EK 3) ve EROT uygulayıcı sertifikasını (EK 4) edinmiştir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırma izni (EK 5) alınmıştır. Ardından İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (EK 6) alınmıştır. Veri toplamak için belirlenen anaokullarına gidilerek okul müdürleri ile görüşme yapılmış, alınan izinler gösterilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasından önce sınıf öğretmenleri aracılığıyla anneler çevrimiçi olarak bilgilendirilmiştir ve çocuklarının EROT' tan aldıkları sonuçlar annelerle paylaşılmıştır. Üç anaokulunda toplamda 200 anneye form dağıtılmıştır. 90 anne,

araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Formları dolduran 17 anneden toplanan veriler analize dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılmak isteyen anneler Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu' nu (EK 2), Demografik Bilgi Formu' nu (EK 1) ve Anne-Baba-Çocuk İletişim Aracı'nı doldurarak öğretmen aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin çocukları, okul içinde bulunan ve sınıf olarak kullanılmayan bir odaya alınmıştır. Çocuğun boyuna uygun masa ve iki sandalyenin bulunduğu sessiz bir ortama sahip odada araştırmacı, her çocukla bire bir seans gerçekleştirerek EROT uygulamıştır. Çocuklar araştırmacı tarafından odaya alınmadan önce sınıf öğretmeni tarafından bilgilendirilmiş, araştırmacıyla tanıştırılmış ve kendini güvende hissetmesi sağlanmıştır. Yapılan uygulamaların süresi her bir çocuk için farklılık göstermekle beraber 20-50 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır. Yapılan erken okuryazarlık testlerinin sonuçları raporlaştırılarak çocukların öğretmenleri ve anneleri ile paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri 2023 yılının mayıs, temmuz ve ekim aylarında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın gene amacı doğrultusunda örneklem grubundan elde edilen veriler, istatistiksel analizlere dahil edilmeden önce kontrol edilmiş, kayıp ve hatalı veri kontrolü yapılmıştır. Verilerde herhangi bir kayıp ve hatalı veriye rastlanmamış verilerin tümü analizlere dahil edilmiştir. Verilerin analizi istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca uç değer analizi için ABÇİDA ve EROT'a ait puanlar standart puanlara dönüştürülmüş ve standart puanların (-2.75, 1.87) aralığında dağıldığı gözlenmiştir. Tüm standart puanların [-3, 3] aralığında yer alması sebebiyle herhangi bir uç değer olmadığına kanaat getirilmiştir.

Tablo 2

ABÇİDA'dan Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Konuşma	Dinleme	Mesaj	Sözsüz İletişim	Empati
N	73	73	73	73	73
Mod	34,00	30	37	28	37
Medyan	36	29	34	28	37

	Konuşma	Dinleme	Mesaj	Sözsüz İletişim	Empati
Ortalama	34,863	27,932	33,699	27,356	37,123
SS	3,713	2,207	3,328	2,245	4,314
Çarpıklık	-0,856	-1,162	-0,542	-0,931	-0,251
Çarpıklığın S. Hatası	0,281	0,281	0,281	0,281	0,281
Basıklık	0,595	0,746	-0,225	0,863	-0,544
Basıklığın S. Hatası	0,555	0,555	0,555	0,555	0,555
Shapiro-Wilk	0,930	0,845	0,958	0,918	0,971
P	0,001	0 ,001	0,016	0 ,001	0,085
En Düşük	23	21	26	20	28
En Yüksek	40	30	40	31	45

Tablo 3

EROT'tan Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Alıcı Sözcük	İ. Edici Sözcük	Genel İsimlendirme	İşlev Bilgisi	Harf Bilgisi	Ses Bilgisel Farkındalık	Dinlediğini Anlama	EROT Toplam
N	73	73	73	73	73	73	73	73
Mod	14.0	8.00	7.00	9.00	9.00	15.0	5.00	59.0
Medyan	12.0	8.00	7.00	8.00	8.00	13.0	4.00	54.0
Ortalama	11.5	7.93	6.19	7.38	7.38	12.8	3.71	52.8
SS	2.07	2.89	2.28	1.65	1.65	4.68	1.62	13.4
Çarpıklık	-0.519	0.0489	-0.480	-0.335	-0.335	-0.541	-0.424	-0.0174
Çarpıklığın S. Hatası	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281
Basıklık	-0.278	-0.655	-0.148	-0.517	-0.517	0.502	-0.833	-0.856
Basıklığın S. Hatası	0.555	0.555	0.555	0.555	0.555	0.555	0.555	0.555
Shapiro- Wilk	0.948	0.973	0.961	0.944	0.944	0.966	0.919	0.969
P	0.005	0.116	0.022	0.003	0.003	0.046	0.001	0.066
Minimum	6.00	2.00	0.00	3.00	3.00	0.00	0.00	24.0
Maximum	15.0	14.0	10.0	10.0	10.0	24.0	6.00	81.0

Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan analizlerin türlerinin belirlenmesi amacıyla ölçek puanlarının normalliği sınanmış, uç değer, hatalı ve kayıp veri analizi yapılmıştır. Puan dağılımının normalliğinin belirlenmesi sürecinde merkezi eğilim ölçülerinin (ortalama, ortanca, mod) yakınlığı, Shopira-Wilk testi anlamlılığı, çarpıklık-basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Uç değer analizi için puanların standart puanlar türünden dağılımı değerlendirilmiştir. Tablo 1 ve Tablo 2'deki veriler incelendiğinde her bir puan dağılımında merkezi eğilim puanlarının birbirine yakın değerler sergilediği görülmüştür. Yine her bir

puanın çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1, 1]$ sınırları içinde yer almıştır. Shopira-Wilk testi sonuçları ise ABÇİDA Konuşma, Dinleme, Mesaj ve Sözsüz İletişim boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. EROT'ta ise Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ve İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi haricinde diğer alt boyutları (Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama) için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Verilerin normalliği istatistiksel, betimsel ve grafiksel olarak genel bir bakış açısı ile değerlendirilmeyi gerektirir. Bu bağlamdaki değerlendirmeler sonucunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığı kanaatine varılarak araştırmada parametrik test yaklaşımları tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, ABÇİDA'nın alt boyutlarından (Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim, Empati) ve EROT'un alt boyutlarından (Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama) toplanan puanların bazı demografik değişkenler (cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, eğitim durumu vb..) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre alt gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkması durumunda, farklılığın hangi alt grup lehine veya aleyhine olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırma amaçlarında sorgulanan değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için de Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3.6. Etik

Araştırmada kullanılmak üzere Demografik Bilgi Formu (EK 1) ve Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (EK 2) oluşturulmuştur. Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat edilmiştir. Etik ilkelere uyularak araştırmacı tarafından, çalışmada kullanılan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) için ölçeği geliştiren Arabacı (2011)' dan izin alınmıştır (EK 3). Araştırmada kullanılmak üzere 15.10.2022 tarihinde Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nin (EK 4) eğitimi alınarak uygulayıcı sertifikası elde edilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izinleri alınmıştır (EK 5 ve EK 6). Kâğıthane İlçe Milli Eğitim

Müdürlüğü'ne bağılı bağımsız anaokullarının müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda üç anaokulundan (Tülin Manço Anaokulu, Hamidiye Anaokulu, Osman Tevfik Yalman Anaokulu) veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında annelerden izin formu alınarak gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. EROT uygulamasından sonra her anneye çocuğunun EROT sonucu teslim edilmiştir.



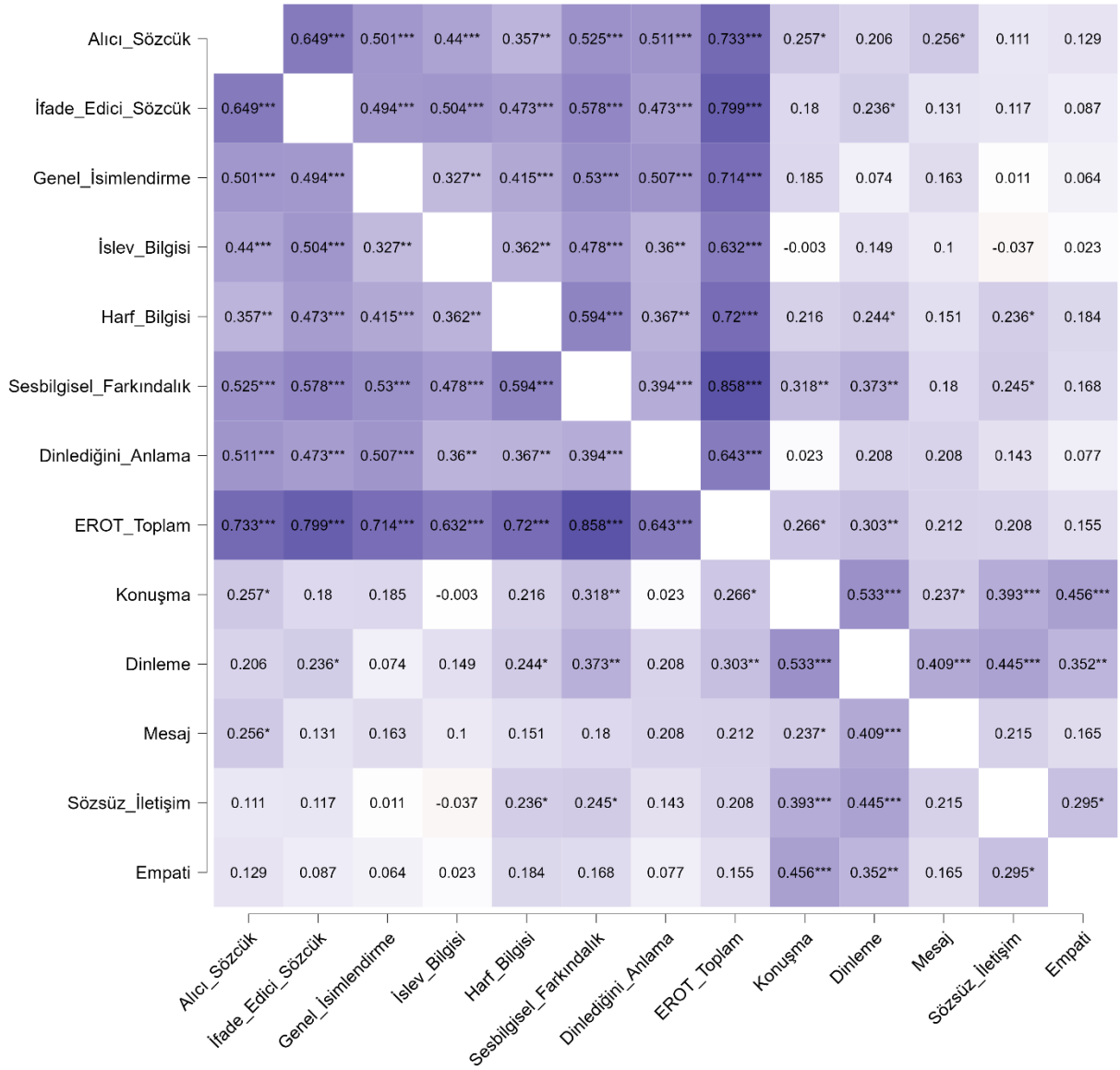
BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular üç alt başlıkta incelenmiştir. Buna göre Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ile Erken Okuryazarlık Testi (EROT)' ne İlişkin Bulgular, Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)' na İlişkin Bulgular, Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'ne İlişkin Bulgular yer almaktadır.

4.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ile Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'ne İlişkin Bulgular

ABÇİDA alt boyutlarından elde edilen puanların, EROT ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ile ilişkileri incelenmiş ve bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. ABCİDA ile EROT Toplam ve Alt Boyut Puanları Arası Korelasyon Sıcaklık Haritası

Şekil 1’deki veriler incelendiğinde EROT toplam puanı ve alt boyutlarının kendileri arasında orta ve yüksek düzeyde ($r = 0,327 - 0,858$) aralığında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir ($p < 0,05$). EROT alt boyutlarından: Alıcı dilde sözcük bilgisi, ABCİDA konuşma ($r = 0,257$) ve mesaj ($r = 0,256$) boyutları ile düşük düzeyde, ifade edici dilde sözcük bilgisi dinleme ($r = 0,236$) boyutu ile düşük düzeyde, harf bilgisi dinleme ($r = 0,244$) ve sözsüz iletişim ($r = 0,236$) boyutları ile düşük düzeyde, ses bilgisel farkındalık

alt boyutu konuşma ($r = 0,318$), dinleme ($r = 0,373$) ve sözsüz iletişim ($r = 0,243$) boyutları ile düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler göstermiştir ($p < 0,05$).

Bulgular ABCİDA tarafından değerlendirildiğinde: konuşma ve dinleme boyutları tüm boyutlarla, sözsüz iletişim boyutu sadece empati boyutu ile ($r = 0,237 - 0,533$) aralığında istatistiksel olarak anlamlı ilişki sergilemiştir ($p < 0,05$). ABCİDA boyutlarından: konuşma, EROT toplam ve alt boyutlarından alıcı dilde sözcük bilgisi ($r = 0,257$), ses bilgisel farkındalık ($r = 0,318$) ve EROT toplam ($r = 0,266$) ile düşük düzeyde; dinleme alt boyutu ifade edici sözcük ($r = 0,236$), harf bilgisi ($r = 0,244$), ses bilgisel farkındalık ($r = 0,373$) ve EROT toplam ($r = 0,303$) ile düşük düzeyde; mesaj alt boyutu alıcı dilde sözcük bilgisi ($r = 0,256$) ile düşük düzeyde; sözsüz iletişim, harf bilgisi ($r = 0,236$) ve ses bilgisel farkındalık ($r = 0,245$) ile düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermiştir ($p < 0,05$).

Yapılan bu çalışmanın alan yazındaki ulaşılan en yakın örneği Caro'nun 2011 yılında ebeveyn-çocuk iletişimi ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasıdır. Caro, çalışmasını çeşitli ülkelerden ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin PISA ve PIRLS puanları ile ebeveyn-çocuk iletişimi raporlarını incelemiştir. Sonucunda çocukların akademik performansları ile ebeveyn-çocuk iletişimi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Buna göre olumlu ebeveyn-çocuk iletişimi çocukların akademik başarısını arttıran bir unsurdur (Caro, 2011). Dam (2008) öğrencilerin okul başarısında aile faktörünü incelediği çalışmasında ailevi sorunları olan ve olmayan liseli öğrencilerin okul başarısını karşılaştırmış ve ailevi sorunları bulunan öğrencilerin okul başarılarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ailevi sorunları bulunmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Erginbay (2014) ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında anne baba tutumları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Buna göre ebeveynlerde aşırı koruyucu annelik tutumu, sıkı disiplin tutumu, koruyucu istekçi tutum ve otoriter tutum arttıkça çocukların akademik başarıları azalmaktadır. Demokratik tutumun artmasıyla akademik başarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca aile içi çatışmaların artmasının da başarıyı azaltan bir unsur olduğu bulunmuştur. Altınkaynak ve Akman (2019), anne baba tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine etkisini

araştırdıkları çalışmada koruyucu ve otoriter/baskıcı tutuma sahip anne babaların çocuklarının okula uyum becerilerinin düşük olduğunu, anne babası demokratik tutum sergileyen çocukların okula uyum becerilerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz (2014), ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme biçimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamıştır. Arcan (2006) özel liseye giden öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumu ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediğinde annenin demokratik tutumunun çocuğun yüksek akademik başarısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi dönemde çocuklar erken akademik becerileri anne babalarıyla olan yaşantılarıyla ve onların bu becerileri kazandırmak için sunduğu fırsatlarla elde etmektedirler (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocuğun ebeveyniyle ortak kitap okuması, okul öncesi dönemde gelişen erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barsley, 2014). Yüce (2021) okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık davranışlarına etkisini araştırdığı çalışmasında annelerin çocuklarına her gün kitap okumasının çocukların yazıya olan ilgisini arttırdığı ve yazı farkındalığına katkı sağladığını ifade etmiştir. Vural (2021) ise “Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı”nı uyguladığı deneysel çalışmasında programa katılan ebeveynlerin çocuklarının öyküyü anlama becerisinde artış bulmuştur. Ayrıca deneye katılan annelerin ev erken okuryazarlık ortamı puanlarında da artış gözlenmiştir. Biltekin (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarını incelediği araştırmasında annelerin kelime bilgisi arttıkça çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arttığını bulmuştur. Annelerin kendilerine kitap okuması ve çocuklarına kitap okuması ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Çevresel ve ekonomik koşullar da dahil edilerek ebeveynler çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinde çocuklar gelişim alanlarında ilerleme kaydetmektedirler (Şengönül, 2019). Zakaria vd. (2013), yaptıkları çalışmada anne-baba ilgisinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğuyla sağlıklı iletişim kurabilen anne babalar çocuklarının okuluna da ilgi gösterdiğini ifade eden Aslanargun (2007), okul-aile iş birliği ile öğrenci başarısını incelediği tarama çalışmasında aile

katılımının okul başarısını etkileyen çok önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Özcan ve Aydoğan (2014) aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir.

4.2. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA)'na İlişkin Bulgular

Bu başlıkta ABCİDA'dan elde edilen puanların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne yaşı, anne öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

ABCİDA'dan elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için ilişkisiz örneklem t testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

ABCİDA'nın Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Konuşma	Kız	40	35,175	3,795	0,788	0,433
	Erkek	33	34,485	3,633		
Dinleme	Kız	40	28,325	1,873	1,699	0,094
	Erkek	33	27,455	2,501		
Mesaj	Kız	40	34,375	2,897	1,949	0,055
	Erkek	33	32,879	3,664		
Sözsüz İletişim	Kız	40	27,325	2,212	-0,130	0,897
	Erkek	33	27,394	2,318		
Empati	Kız	40	37,175	4,212	0,112	0,911
	Erkek	33	37,061	4,500		

Tablo 4'te ABCİDA'nın Konuşma (t:0,788, p>0,05), Dinleme (t:1,699, p>0,05), Mesaj (t:1,949, p>0,05), Sözsüz İletişim (t:-0,130, p>0,05), Empati (t:0,112, p>0,05) alt boyutları puan ortalamalarında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir.

Alan yazında cinsiyetin anne-çocuk iletişimi üzerindeki etkisine yönelik çeşitli bulgular mevcuttur. Sezer vd. (2016) 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, çocukların oyun becerilerinin ve anne-baba-çocuk iletişiminin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arabacı

(2011) Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nı geliştirdiği ve bazı değişkenleri incelediği çalışmasında anne-baba-çocuk iletişimi alt boyutları ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Annelerin çocuklarına karşı tutumlarının incelendiği araştırmalarda da cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın saptanmadığı bulgusu mevcuttur (Aktaş Özkafacı, 2012; Özyürek & Tezel Şahin, 2005; Saygı, 2011). Literatürde cinsiyet ile anne-çocuk iletişiminin farklılaştığı çalışmalarda ise anlamlı farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Teke (2021)'nin 4-6 yaşında çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla olan iletişimi ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmaya göre, kız çocuğuna sahip annelerin konuşma becerisi erkek çocuğu olan annelerden daha iyi çıkmıştır. Benzer şekilde Kahraman vd. (2023) de okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve anne-çocuk iletişimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada kız çocuğu olan annelerin mesaj becerisinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kız çocukları sözel uyaranlara erkeklerden daha fazla, erkek çocuklar ise görsel uyaranlara kızlardan daha fazla tepki vermektedir. Bu nedenle kız çocukları erkeklerden daha geniş sözcük dağarcığına sahiptirler (Temel, Bekir & Yazıcı'dan aktaran Eryılmaz, Uladı, Geyik & Öztürk, 2019). Buna göre annelerin, kız çocuklarıyla iletişiminin daha iyi olması beklenebilir. Bu araştırmanın bulgusunda cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Annelerin, kız ve erkek çocuklarıyla eşit düzeyde iletişim kurduğu söylenebilir. Günümüzde teknoloji kullanımının ve ekran süresinin hem yetişkinler hem de çocuklarda arttığı ve bu artışın da bireyler arasındaki iletişimi azalttığı düşünülebilir. Literatürde çocukların ekran kullanım süresi ile anne-babaların ekran kullanım süresi arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Çelik, 2017).

ABCİDA'dan elde edilen puanların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

ABCİDA'nın Doğum Sırası Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	SS	t	P
----------	--------------	---	-----------	----	---	---

Konuşma	İlk Çocuk	44	35,1	3,55	0,579	0,565
	İki ve Üzeri Çocuk	29	34,6	3,99		
Dinleme	İlk Çocuk	44	28,1	2,01	0,867	0,389
	İki ve Üzeri Çocuk	29	27,7	2,48		
Mesaj	İlk Çocuk	44	33,8	3,27	0,376	0,708
	İki ve Üzeri Çocuk	29	33,5	3,47		
Sözsüz İletişim	İlk Çocuk	44	27,8	1,93	2,225	0,029*
	İki ve Üzeri Çocuk	29	26,7	2,53		
Empati	İlk Çocuk	44	37,5	4,22	0,974	0,333
	İki ve Üzeri Çocuk	29	36,5	4,45		

Tablo 5’te ABCİDA’nın Konuşma (t: 0,579, $p>0,05$), Dinleme (t: 0,867, $p>0,05$), Mesaj (t: 0,376, $p>0,05$), Empati (t: 0,974, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında çocuğun doğum sırasına göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Sözsüz İletişim (t: 2,225, $p<0,05$) alt boyutu puan ortalamasında doğum sırasına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık ilk sırada doğan çocukların lehinedir.

İlgili literatür incelendiğinde doğum sırası değişkeninin annelerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalara göre çocuğu ilk sırada doğan annelerin çocuğuyla iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ömeroğlu ve Arabacı (2013) yaptıkları araştırmada doğum sırasının anne-çocuk iletişimi üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Konuşma, dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutlarında çocuğu ilk sırada doğan annelerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Benzer şekilde Kahraman vd. (2023) de çalışmasında doğum sırası ile anne-çocuk iletişimi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. İlk sırada doğan çocukların annelerinin konuşma ve dinleme becerilerinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Teke (2021)’nin yaptığı araştırmada ikinci sırada doğan çocukların annelerinin mesaj alt boyutundan aldıkları puanların ilk sırada doğan çocukların annelerinden yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmanın bulgusunun, literatür ile örtüştüğü görülmektedir. Annelerin sözsüz iletişim becerilerinde çocuğun doğum sırasına göre ilk sırada doğan çocuklar lehine anlamlılık farklılık bulunmaktadır.

ABCİDA’dan elde edilen puanların kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

ABÇİDA'nın Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Konuşma	Yok	19	35,3	3,12	0,299	0,742
	1 kardeş	35	34,5	4,18		
	2 ve üzeri kardeş	11	34,1	3,70		
Dinleme	Yok	19	27,5	2,14	1,360	0,263
	1 kardeş	35	28,4	2,09		
	2 ve üzeri kardeş	11	28,3	1,95		
Mesaj	Yok	19	34,3	2,31	0,793	0,457
	1 kardeş	35	33,2	3,97		
	2 ve üzeri kardeş	11	34,6	2,62		
Sözsüz İletişim	Yok	19	27,4	2,06	0,158	0,854
	1 kardeş	35	27,5	2,52		
	2 ve üzeri kardeş	11	26,5	2,21		
Empati	Yok	19	35,9	3,91	1,245	0,294
	1 kardeş	35	37,3	4,83		
	2 ve üzeri kardeş	8	39,3	3,06		

Tablo 6’da ABÇİDA’nın Konuşma (F: 0,299, $p>0,05$), Dinleme (F: 1,360, $p>0,05$), Mesaj (F: 0,793, $p>0,05$), Sözsüz İletişim (F: 0,158, $p>0,05$), Empati (F: 1,245, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı farklılık elde edilememiştir.

İlgili literatür incelendiğinde kardeş sayısının, anne-çocuk iletişimi üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın tek çocuğu olan annelerin lehine olmaktadır. Tarkoçin (2014) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Buna göre kardeşi olmayan çocukların annelerinin, Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. 4-6 yaşında çocuğa sahip ailelerin Covid-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelendiği bir araştırmada annelerin, çocuklarıyla pandemi öncesi ve pandemi sırasında kurdukları iletişimin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Tek çocuğu olan annelerin, iki çocuğu olan annelerden daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır (Döğer & Kılınç, 2021).

Bu çalışmanın sonucunda kardeş sayısının anne-çocuk iletişim becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Literatürde aynı sonuca ulaşan çalışmalar mevcuttur. Çınar

(2024) ve Arslan (2020) çalışmalarında kardeş sayısı ve çocuk sayısı ile anne-çocuk iletişimini araştırmış, bunun sonucunda anlamlı farklılık elde edememişlerdir. Dereli ve Dereli (2017) “Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Psikososyal Gelişimlerini Yordaması” isimli çalışmasında anne-çocuk ilişkisi ve çocukların psikososyal gelişim puanları ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

İlk çocuk doğduğunda anneler tüm ilgi, sevgi, dikkat ve bakım eylemlerini tek çocuklarına yöneltirler. İkinci bir çocuk doğduğunda ise bu kaynaklarını çocukları arasında paylaşmak durumunda kalırlar (Kocatürk, 2018). Kardeş sayısı arttıkça çocukların birbirleri arasındaki etkileşim ve iletişim de artacaktır. Bu nedenlerle tek çocuğu olan annelerin çocuğuyla iletişim becerilerinin daha iyi çıkması açıklanabilir. Ancak bu çalışmada kardeş sayısının etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bu durum üzerinde çeşitli çevresel faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir. Çocukların daha erken yaştan itibaren okula başlaması, kadınların iş hayatında yer edinme oranının artması, araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyoekonomik düzeyinin değişkenlik göstermemesi, metropol şehirde yaşamının etkileri gibi çeşitli çevresel etmenlerin bu bulgu üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

ABÇİDA’dan elde edilen puanların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

ABÇİDA’nın Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Konuşma	1 yıldan az	21	35,3	3,86	0,423	0,657
	12-24 ay	37	34,9	3,33		
	25 ay ve üzeri	15	34,1	4,50		
Dinleme	1 yıldan az	21	27,8	2,25	4,109	0,021*
	12-24 ay	37	28,5	1,79		
	25 ay ve üzeri	15	26,7	2,64		
Mesaj	1 yıldan az	21	33,0	3,76	1,086	0,343
	12-24 ay	37	34,2	3,21		
	25 ay ve üzeri	15	33,4	2,92		
Sözsüz İletişim	1 yıldan az	21	27,2	2,40	0,89	0,415
	12-24 ay	37	27,7	1,90		
	25 ay ve üzeri	15	26,8	2,78		

	1 yıldan az	21	36,8	4,31		
Empati	12-24 ay	37	37,4	4,08	0,141	0,869
	25 ay ve üzeri	15	37,0	5,08		

Tablo 7’de ABÇİDA’nın Konuşma (F: 0,423, $p>0,05$), Mesaj (F: 1,086, $p>0,05$), Sözsüz İletişim (F:0,89, $p>0,05$), Empati (F:0,141, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Dinleme alt boyutu (F:4,109, $p<0,05$) puan ortalamasında okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi kategoriler arasında kaynaklandığının belirlenmesi için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, Dinleme alt boyutundan elde edilen puanların 1 yıldan az ve 12-24 ay okul öncesi eğitim alan çocukların 25 ay ve üzeri eğitim alan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazla çıkmıştır.

Meriç (2017) anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocuğun okula devam etme süresi ile anne-çocuk iletişimi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buna göre çocukların okula devam etme süresi arttıkça çocukların, annelerinden gelen mesajları anlama düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Üçok (2014)’un ailede anne-baba-çocuk iletişimini sosyolojik açıdan değerlendirdiği bir araştırma yapmıştır. Bunun sonucunda annelerin dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati becerilerinin okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi eğitime devam etme yılı açısından incelendiğinde ise üç yıl ve üzerinde okula devam eden çocukların annelerinin mesaj becerisinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Arslan (2020) ise okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitime devam etme süresi ile anne-baba-çocuk iletişimi arasında anlamlı fark olmadığını ifade etmiştir.

Mevcut çalışmanın sonucunda çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça annelerin dinleme davranışında azalma olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sonucun çalışma grubu ve örneklem büyüklüğüne bağlı sebeplerle ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

ABÇİDA'dan elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

ABÇİDA'nın Anne Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Konuşma	30 Yaş ve Altı	14	34,1	4,88	0,331	0,803
	31-35 Yaş	24	35,0	3,39		
	36-40 Yaş	23	35,3	3,43		
	41 Yaş ve Üzeri	12	34,5	3,63		
Dinleme	30 Yaş ve Altı	14	27,9	2,59	0,628	0,599
	31-35 Yaş	24	28,3	1,39		
	36-40 Yaş	23	27,4	2,48		
	41 Yaş ve Üzeri	12	28,3	2,60		
Mesaj	30 Yaş ve Altı	14	34,7	2,67	2,286	0,086
	31-35 Yaş	24	34,2	3,64		
	36-40 Yaş	23	32,3	3,05		
	41 Yaş ve Üzeri	12	34,3	3,34		
Sözsüz İletişim	30 Yaş ve Altı	14	28,0	2,00	1,725	0,170
	31-35 Yaş	24	27,7	2,24		
	36-40 Yaş	23	27,3	2,38		
	41 Yaş ve Üzeri	12	26,2	2,04		
Empati	30 Yaş ve Altı	14	38,5	3,84	0,635	0,595
	31-35 Yaş	24	36,8	5,01		
	36-40 Yaş	23	37,0	3,46		
	41 Yaş ve Üzeri	12	36,4	4,98		

Tablo 8'de ABÇİDA'nın Konuşma (F:0,331, $p>0,05$), Dinleme (F:0,628, $p>0,05$), Mesaj (F:2,286, $p>0,05$), Sözsüz İletişim (F:1,725, $p>0,05$), Empati (F:0,635, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında annenin yaşına göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir.

Literatürde bu bulguyla örtüşen bir çalışmaya rastlanmıştır. Öksüzoğulları (2013) 4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, annelerin yaşı ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık elde etmemiştir. Buna göre annelerin yaşının, çocuklarıyla kuracağı etkili iletişimi farklılaştırmadığı sonucunu elde etmiştir.

Alan yazında anne yaşının, çocukla olan iletişimi etkilediğini ortaya koyan daha fazla sayıda çalışma mevcuttur. Kahraman vd. (2023) anne yaşı ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Çalışmada 36-40 yaş aralığındaki annelerin dinleme becerilerinin

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arabacı (2011) ise çalışmasında 18-23 yaş grubundaki annelerin mesaj becerilerinin, ileri yaş gruplarındaki annelerin mesaj becerilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu bulmuştur. Dursun (2010) okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 20-30 yaş arasındaki annelerin, ileri yaştaki annelerden daha sıkı disiplinli davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Saygı (2011) anne-çocuk ilişkisini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında genç yaştaki annelerin, çocuklarıyla daha fazla çatışma yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Günümüzde kadınların eğitim seviyesi giderek yükselmekte, çalışmaya hayatına aktif katılmakta ve çocuğa verilen değer de artmaktadır. Tüm bunlar ailedeki geç yaşta evliliği ve çocuk sayısının azalmasını da beraberinde getiren etmenlerdir (Akbaş & Dursun, 2022). Bu çalışmada anne yaşı ile iletişim becerileri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Sürekli bir değişken olan anne yaşı değişkenin kategorik hale getirilerek analize dahil edilmesi bu bulgu üzerinde etkili olabilir.

ABCİDA'dan elde edilen puanların anne öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

ABCİDA'nın Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Konuşma	İlköğretim	20	33,1	4,02	3,147	0,050
	Lise	23	35,3	4,20		
	Lisans ve Üzeri	30	35,6	2,74		
Dinleme	İlköğretim	20	27,6	2,58	0,327	0,722
	Lise	23	28,1	2,40		
	Lisans ve Üzeri	30	28,0	1,80		
Mesaj	İlköğretim	20	33,4	3,57	0,114	0,892
	Lise	23	33,9	3,81		
	Lisans ve Üzeri	30	33,8	2,84		
Sözsüz İletişim	İlköğretim	20	26,9	2,21	0,500	0,609
	Lise	23	27,4	2,23		
	Lisans ve Üzeri	30	27,6	2,31		
Empati	İlköğretim	20	36,5	5,06	1,227	0,299
	Lise	23	36,4	3,91		
	Lisans ve Üzeri	30	38,1	4,03		

Tablo 9’da ABCİDA’nın Konuşma (F:3,147, $p>0,05$), Dinleme (F:0,327, $p>0,05$), Mesaj (F:0,114, $p>0,05$), Sözsüz İletişim (F:0,500, $p>0,05$), Empati (F:1,227, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir.

Ortaya çıkan bulguyla paralel olarak Döğner ve Kılınç (2021) anne öğrenim düzeyi ile anne-çocuk iletişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Çağlar (2019) da anne-baba iletişim becerilerinin 60-66 ay grubu çocukların iletişim becerilerine etkisini incelediği çalışmasında annelerin eğitim düzeyinin, çocuğuyla iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını bulmuştur.

Tarkoçin’in (2014) çalışmasında anne öğrenim durumu ile anne-çocuk iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş, bu farklılık yüksek öğrenim mezunu annelerin lehine mesaj ve sözsüz iletişim becerilerinde görülmüştür. Akaroğlu, Dağ, Beserek ve Selvi (2019) ebeveyn-çocuk iletişiminde oyunun rolünü araştırdıkları çalışmada annelerin öğrenim düzeyi arttıkça, çocuklarıyla oyun oynadıkları nitelikli vaktin de arttığını ortaya koymuşlardır. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarını inceledikleri araştırmada öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarına daha demokratik bir tutum gösterdiklerini, katı disiplinli ve aşırı koruyucu tutumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Dereli ve Dereli (2017) annelerin öğrenim düzeyinin düştükçe çocuklarıyla aralarındaki çatışmanın arttığını tespit etmişlerdir. İlköğretim mezunu annelerin çocuklarına daha katı ve sert disiplinli bir tutum gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarından uzaklaşmaktadırlar (Şanlı & Öztürk, 2012). Öğrenim düzeyi yükseldikçe ailede çocuğa verilen değer de artmaktadır (Akbaş & Dursun, 2022). Bu da anne-çocuk iletişimini olumlu yönde etkileyen bir unsur olabilir. Bu çalışmada anne öğrenim düzeyi ile anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu üzerinde çalışma grubu ve örneklem büyüklüğünün etkisi olabileceği düşünülmektedir.

ABCİDA’dan elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

ABÇİDA'nın Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlişkisz Örneklemeler t Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Konuşma	Çalışıyor	28	35,3	2,95	0,765	0,447
	Çalışmıyor	45	34,6	4,13		
Dinleme	Çalışıyor	28	27,7	1,81	-0,770	0,444
	Çalışmıyor	45	28,1	2,43		
Mesaj	Çalışıyor	28	33,9	2,74	0,391	0,697
	Çalışmıyor	45	33,6	3,67		
Sözsüz İletişim	Çalışıyor	28	27,8	2,14	1,186	0,240
	Çalışmıyor	45	27,1	2,30		
Empati	Çalışıyor	28	37,5	4,02	0,642	0,523
	Çalışmıyor	45	36,9	4,51		

Tablo 10'da ABÇİDA'nın Konuşma (t:0,765, p>0,05), Dinleme (t:-0,770, p>0,05), Mesaj (t:0,391, p>0,05), Sözsüz İletişim (t:1,186, p>0,05), Empati (t:0,642, p>0,05) alt boyutları puan ortalamalarında annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir.

İlgili literatürde annenin çalışma durumunun, anne-çocuk iletişimi üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Literatüre göre çalışma durumu ile anne-çocuk iletişimi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Çebi (2019) okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan annelerin iletişim becerileri ile çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, çalışmayan annelerin mesaj ve empati alt boyutlarında çalışan annelerden daha yüksek puan aldığını bulmuştur. Aynı çalışmada annelerin mesleklerine göre inceleme yapıldığında ise memur olarak çalışan annelerin konuşma becerilerinin daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Ev hanımı annelerin ise sözsüz iletişim becerilerinin işçi annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleklerle göre anne iletişiminin incelendiği bir başka çalışmada da memur olan ya da profesyonel bir mesleğe sahip olan annelerin çocuklarıyla iletişim becerilerinin, çalışmayan ve işçi annelerden daha iyi olduğu ortaya konmuştur (Meriç, 2017). Uçmaz Halıcıoğlu (2004) ise çalışan annelerin empatik becerilerinin çalışmayan annelerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgunun profesyonel meslekte çalışan annelerin lehine olduğunu ifade etmiştir. Saygı (2011) ise anne-çocuk ilişkisini incelediği çalışmasında, çalışmayan

annelerin çocuklarıyla yakınlık ilişkisinin çalışan annelerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili araştırmalarda, çalışan annelerin iletişim becerileri üzerinde dahil oldukları meslek grubunun etkisi olduğu görülmektedir. Mesleklerle birlikte yapılan işin zorluk seviyesi, çalışma saatleri, çalışma şartları, ekonomik gelir gibi çeşitli etmenler de ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla pek çok çevresel faktör işin içine girmektedir. Çalışan anne, bu faktörlere bağlı olarak işinin stresi, iş yükü ve yorgunluğuyla eve geldiğinde çocuğuyla kurduğu iletişimin verimi düşebilir. Memur veya profesyonel bir meslekte çalışan annenin öğrenim düzeyinin de yüksek olabileceği göz önünde bulundurulduğunda annenin kültürel seviyesine bağlı olarak çocuğuyla nitelikli iletişim kurma düzeyinin de artacağı yönünde yorum yapılabilir. Bunun yanında, çalışmayan ve ev hanımı bir anne gününün büyük bir kısmını çocuğuyla iletişim kurma fırsatına sahip olduğundan iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde farklılık oluşturabilir.

4.3. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'ne İlişkin Bulgular

Bu başlıkta EROT puanlarının cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne yaşı, anne öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

EROT'tan elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

EROT'un Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	40	11,950	1,825	1,926	0,058
	Erkek	33	11,030	2,257		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kız	40	8,000	2,944	,221	0,826
	Erkek	33	7,848	2,874		
Genel İsimlendirme	Kız	40	7,075	1,700	4,000	0,000*
	Erkek	33	5,121	2,459		

İşlev Bilgisi	Kız	40	7,675	1,607	1,686	0,096
	Erkek	33	7,030	1,649		
Harf Bilgisi	Kız	40	3,925	2,454	1,597	0,115
	Erkek	33	3,000	2,475		
Ses Bilgisel Farkındalık	Kız	40	13,300	4,386	1,071	0,288
	Erkek	33	12,121	5,011		
Dinlediğini Anlama	Kız	40	4,125	1,453	2,480	0,015*
	Erkek	33	3,212	1,691		
EROT Toplam	Kız	40	56,000	12,410	2,267	0,026*
	Erkek	33	49,030	13,839		

Tablo 11’de EROT’un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($t:1,926$, $p>0,05$), İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ($t:0,221$, $p>0,05$), İşlev Bilgisi ($t:1,686$, $p>0,05$), Harf Bilgisi ($t:1,597$, $p>0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık ($t:1,071$, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Genel İsimlendirme ($t:4,000$, $p<0,05$), Dinlediğini Anlama ($t:2,480$, $p<0,05$) alt boyutları ve EROT toplam ($t:2,267$, $p<0,05$) puan ortalamalarında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kızların Genel İsimlendirme, Dinlediğini Anlama alt boyutlarından aldıkları puanlar ve EROT toplam puanı erkeklerden daha yüksektir.

Alan yazında cinsiyetin erken okuryazarlık becerilerine etkisini doğrudan inceleyen birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyecek nitelikte, Gencer (2019) 5-6 yaşındaki çocukların benlik algıları ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öyküyü anlama becerisinden alınan puanlarda kızların lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Karaman (2013), Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nı geliştirdiği çalışmasında 473 çocukla yaptığı değerlendirme sonucu yazı farkındalığı ve yazı öncesi becerilerde kız çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma elde etmiştir. Kısaoğlu (2022), öz düzenleme becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında kız çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarının, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu elde etmiştir. Rusya’da birinci sınıfın başında ve sonunda kız ve erkek çocukların okuryazarlık becerilerinin ölçüldüğü bir araştırmanın sonuçlarında, kız çocukların her iki testte de erkeklerden daha başarılı olduğunu ortaya çıkmıştır (Vasilyeva, Antipkina, Coughlan & Kardanova, 2021).

Buna karşın alan yazında cinsiyet değişkenine ilişkin ortaya çıkan bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Öztürkçe (2020), 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında erkek çocukların erken okuryazarlık becerilerinden aldıkları puanların, kız çocuklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde, çocukların oyuncak tercihi, görsel algı gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği bir araştırmada erkek çocukların dinlediğini anlama alt boyutundan aldığı puanların kızlardan daha yüksek olduğu ve anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2022).

Cinsiyete göre erken okuryazarlık becerilerinin farklılaşmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Biltekin, 2019; Kargın vd., 2015; Polat, 2021; Sağlam, 2020; Uzun, 2021). Amerika’da yapılan boylamsal bir çalışmada anaokulundan 5. sınıfa kadar çocukların okuryazarlık becerileri ölçülmüş, okul öncesinde kızların lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak sonraki yıllarda iki cinsiyetin okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Below, Skinner, Fearington & Sorrell, 2010).

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, alan yazında cinsiyetin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisine dair bir görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları kızların lehine çıkmıştır. Kızların, okumaya karşı erkeklerden daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu ve okumanın önemine inandıkları, bunun yanı sıra boş zamanlarında okuma faaliyetini daha sık tercih ettikleri bilinmektedir (Vasilyeva vd., 2021).

EROT’tan elde edilen puanların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

EROT’un Doğum Sırası Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	İlk Çocuk	44	11,773	1,939	0,973	0,383
	İkinci Çocuk	20	11,350	2,231		
	Üçüncü Çocuk	9	10,778	2,333		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	İlk Çocuk	44	8,364	2,910	1,548	0,220
	İkinci Çocuk	20	7,550	2,874		
	Üçüncü Çocuk	9	6,667	2,646		

Genel İsimlendirme	İlk Çocuk	44	6,205	2,584		
	İkinci Çocuk	20	6,350	1,899	,192	0,826
	Üçüncü Çocuk	9	5,778	1,481		
İşlev Bilgisi	İlk Çocuk	44	7,159	1,656		
	İkinci Çocuk	20	8,100	1,651	2,846	0,065
	Üçüncü Çocuk	9	6,889	1,167		
Harf Bilgisi	İlk Çocuk	44	3,795	2,808		
	İkinci Çocuk	20	3,450	2,038	1,521	0,226
	Üçüncü Çocuk	9	2,222	1,093		
Ses Bilgisel Farkındalık	İlk Çocuk	44	12,750	4,970		
	İkinci Çocuk	20	13,050	4,740	0,095	0,909
	Üçüncü Çocuk	9	12,222	3,270		
Dinlediğini Anlama	İlk Çocuk	44	3,909	1,522		
	İkinci Çocuk	20	3,850	1,565	3,360	0,040*
	Üçüncü Çocuk	9	2,444	1,810		
EROT Toplam	İlk Çocuk	44	53,932	14,292		
	İkinci Çocuk	20	53,600	12,890	1,395	0,255
	Üçüncü Çocuk	9	45,889	8,477		

Tablo 12’de EROT’un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (F:0,973, $p>0,05$), İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (F:1,548, $p>0,05$), Genel İsimlendirme (F:0,221, $p>0,05$), İşlev Bilgisi (F:0,192, $p>0,05$), Harf Bilgisi (F:1,521, $p>0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık (F:0,095, $p>0,05$) alt boyutları ve EROT Toplam (F:1,395, $p>0,05$) puan ortalamalarında çocuğun doğum sırasına göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Dinlediğini Anlama (F:3,360, $p<0,05$) alt boyutu puan ortalamasında çocuğun doğum sırasına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi kategoriler arasında kaynaklandığının belirlenmesi için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, ilk ve ikinci sırada doğanların erken okuryazarlık puanları üçüncü sırada doğanlardan fazladır.

Alan yazında erken okuryazarlık becerilerinin doğum sırası ile ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre erken okuryazarlık becerileri ile doğum sırası arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre ilk sırada doğan çocukların, ikinci ve üçüncü sırada doğan çocuklardan daha yüksek erken okuryazarlık puanına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Öztürkçe, 2020). Mevcut çalışmadan elde bulgularla, Öztürkçe’nin çalışmasında elde ettiği bulgular arasında paralellik bulunmaktadır. Bu çalışmada dinlediğini anlama becerilerinden alınan puanlar ilk ve ikinci sırada doğan çocukların lehine yüksek çıkmıştır.

Açıkyer (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların akademik becerileri ile anne-baba çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada çocukların doğum sırası ile akademik becerileri arasında bir farklılığa ulaşmamıştır. Ertürk Kara (2019) okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteği okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelediği çalışma yapmıştır. Buna göre ebeveynlerin, çocuklarının okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerilerini destekleme düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bademci (2016) 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini incelediği çalışmada çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri ile doğum sırası arasında anlamlı farklılığa ulaşmamıştır.

Aileye yeni bir çocuk katıldıkça, ebeveynlerin her birine verecekleri ilgi süresinin daha az olacağı, anne-baba ile çocuk etkileşiminin azalacağı bilinmektedir (Gander & Gardiner'dan aktaran Uyanık Aktulun, 2019). Buna bakılarak, doğan ilk çocuğun bakımına ve gelişimine ayrılan vaktin, daha sonra doğanlardan daha fazla olmasına bağlı olarak ikinci ve üçüncü sırada doğan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde azalma olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

EROT'tan elde edilen puanların kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

EROT'un Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Yok	19	12,474	1,124	3,503	0,035*
	1 kardeş	35	10,971	2,189		
	2 ve üzeri kardeş	19	11,632	2,290		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Yok	19	9,053	2,345	1,981	0,146
	1 kardeş	35	7,543	2,984		
	2 ve üzeri kardeş	19	7,526	3,062		
Genel İsimlendirme	Yok	19	7,000	2,828	1,643	0,201
	1 kardeş	35	5,886	2,111		
	2 ve üzeri kardeş	19	5,947	1,870		
İşlev Bilgisi	Yok	19	7,421	1,427	,141	0,868
	1 kardeş	35	7,457	1,755		
	2 ve üzeri kardeş	19	7,211	1,718		
Harf Bilgisi	Yok	19	4,737	2,766	3,358	0,041

	1 kardeş	35	3,029	2,431		
	2 ve üzeri kardeş	19	3,158	1,951		
	Yok	19	13,895	4,081		
Sesbilgisel Farkındalık	1 kardeş	35	12,286	4,336	,756	0,473
	2 ve üzeri kardeş	19	12,526	5,806		
	Yok	19	4,211	1,751		
Dinlediğini Anlama	1 kardeş	35	3,600	1,459	1,300	0,279
	2 ve üzeri kardeş	19	27,579	2,434		
	Yok	19	58,789	12,218		
EROT Toplam	1 kardeş	35	50,714	12,904	2,621	0,080
	2 ve üzeri kardeş	19	34,000	2,867		

Tablo 13'te EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (F:1,981, $p>0,05$), Genel İsimlendirme (F:1,643, $p>0,05$), İşlev Bilgisi (F:0,141, $p>0,05$), Harf Bilgisi (F:3,358, $p>0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık (F:0,756, $p>0,05$), Dinlediğini Anlama (F:1,300, $p>0,05$) alt boyutları ve EROT Toplam (F:2,621, $p>0,05$) puan ortalamalarında çocuğun kardeş sayısına göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (F:3,503, $p<0,05$) alt boyut puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tek çocukların lehine çıkmıştır.

Uzun (2021), farklı bilişsel tempoya sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmada erken okuryazarlık becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Benzer şekilde Enerem (2018), Yalavaç (2020) ve Demir (2021) kardeş sayısı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmaya ulaşmamıştır. Yorgun ve Sak (2021), okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluklarını ana dil değişkeni açısından incelediği çalışmada ailedeki çocuk sayısının ilkökula hazır bulunuşluk üzerinde bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Uyanık Aktulun (2019) 60-72 aylık çocukların dil gelişimi ve akademik becerilerini incelediği çalışmada kardeş sayısının çocukların erken akademik becerileri ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Buna karşın tek ve iki kardeş olan çocukların üç ve üzeri kardeşi olan çocuklardan daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Koşan (2015) okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelediği çalışmada okul öncesi eğitimi almayan çocukların kardeş sayısı arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin düştüğü, ancak okul öncesi eğitimi alan çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin kardeş sayısından etkilenmediğini tespit etmiştir.

Alan yazında anlamlı farklılık elde edilen sonuçlar da mevcuttur. Sezgin vd. (2019) yaptıkları araştırmada yazı yazma öncesi beceriler ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir. Buna göre, bir ve iki kardeşi olanlar, üç ve daha fazla sayıda kardeşi olanlardan daha yüksek puan almışlardır. Aynı sonuca Polat (2021) da ulaşmış, yazı yazma öncesi becerilerin kardeş sayısı ile anlamlı farklılığını tespit etmiştir. Sonuçlara göre, kardeş sayısı arttıkça çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin azaldığı görülmüştür. Sağlam (2020), çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri, öyküyü anlama ve yazı yazma becerilerinde kardeş sayısına göre anlamlı farklılık bulmuştur. Kardeş sayısı arttıkça çocukların bu alt boyutlardaki puanlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Özbay (2019) köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında, kardeş sayısının erken okuryazarlık becerileri ve ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme becerileri ile anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Atış Akyol (2015) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Kardeş sayısının, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk becerilerinden matematik becerileri, fen becerileri, ses becerileri, zihinsel ve dilsel gelişim, sosyal duygusal gelişim puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre kardeş sayısının az olması ilkokula hazır bulunuşluk becerilerini arttıran bir etmen olmuştur.

Alan yazında kardeş sayısı ile erken okuryazarlık becerilerinin farklılığına dair çeşitli bulgular mevcuttur. Yapılan bu çalışmanın sonucunda kardeş sayısı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın, kardeşi olmayan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Anne-babalar, tek çocuğa sahip olduklarında bire bir etkileşimleri daha fazla olmakta, çocuğa gösterdikleri ilgi ve alaka yüksek olmaktadır (Erdoğan, Bekir & Aras, 2005; Uyanık Aktulun, 2019). Ebeveynlerle geçirilen yoğun vakit sonucu tek çocukların alıcı dil becerilerinin yüksek çıkması beklenebilir.

EROT'tan elde edilen puanların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

EROT'un Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	1 yıldan az	21	10,429	2,014	4,824	,011*
	12-24 ay	37	12,081	1,754		
	25 ay ve üzeri	15	11,733	2,374		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	1 yıldan az	21	7,000	2,933	2,203	,118
	12-24 ay	37	8,027	2,733		
	25 ay ve üzeri	15	9,000	3,000		
Genel İsimlendirme	1 yıldan az	21	5,857	1,493	,396	,674
	12-24 ay	37	6,243	2,554		
	25 ay ve üzeri	15	6,533	2,560		
İşlev Bilgisi	1 yıldan az	21	7,000	1,844	,962	,387
	12-24 ay	37	7,622	1,479		
	25 ay ve üzeri	15	7,333	1,759		
Harf Bilgisi	1 yıldan az	21	2,524	1,692	2,857	,064
	12-24 ay	37	3,703	2,737		
	25 ay ve üzeri	15	4,400	2,473		
Ses Bilgisel Farkındalık	1 yıldan az	21	11,048	4,068	2,512	,088
	12-24 ay	37	13,081	4,186		
	25 ay ve üzeri	15	14,400	6,045		
Dinlediğini Anlama	1 yıldan az	21	2,857	1,424	6,326	,003*
	12-24 ay	37	4,297	1,431		
	25 ay ve üzeri	15	3,467	1,807		
EROT Toplam	1 yıldan az	21	46,143	10,594	4,092	,021*
	12-24 ay	37	55,027	12,382		
	25 ay ve üzeri	15	56,867	16,664		

Tablo 14'te EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (F:2,203, $p>0,05$), Genel İsimlendirme (F:0,396, $p>0,05$), İşlev Bilgisi (F:0,962, $p>0,05$), Harf Bilgisi (F:2,857, $p>0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık (F:2,512, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (F:4,824, $p<0,05$), Dinlediğini Anlama (F:6,326, $p<0,05$) alt boyutları ve EROT Toplam (F:4,092, $p<0,05$) puan ortalamalarında okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olan farklılıkların hangi kategoriler arasında kaynaklandığının belirlenmesi için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Dinlediğini Anlama ve EROT Toplam puanlarının 12-24 ay ve 25 ay ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların 1 yıldan az alan çocuklardan daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlar, alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Okul öncesi eğitim alma süresi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği çalışmalarda, okul öncesi eğitime devam etme süresinin arttıkça çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Enerem, 2018; Gencer, 2019). Güzel ve Özyurt (2018) okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluk düzeylerini inceledikleri çalışmada, okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların okul olgunluğu puanlarının arttığını ve bu bağlamda istatistiksel olarak da anlamlı farklılık oluştuğunu tespit etmişlerdir. Cinkılıç (2009) okul öncesi eğitimin 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocukların 1. sınıftaki okul olgunluğunun yüksek olduğu, bu etkinin 2. sınıfta da devam ettiğini ortaya koymuştur. Yavuzekinci (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerini çoklu zekâ alanları açısından incelediği çalışmasında, çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin arttıkça okula hazır bulunuşlarının arttığını tespit etmiştir. Literatürde ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim alma süresi ile erken okuryazarlık becerilerinin farklılaştığı sonucuna rastlansa da aksi yönde bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Demir, 2021; Kaya, 2022; Sezgin vd., 2019).

Alan yazında okul öncesi eğitime devam etme süresi ve erken okuryazarlık becerilerinin farklılaştığı yönünde bir görüş birliği olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları da literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitimin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki farklılaşmanın önemini kanıtlayıcı niteliktedir.

EROT'tan elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

EROT'un Anne Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	30 Yaş ve Altı	14	11,429	1,697	0,047	0,986
	31-35 Yaş	24	11,458	2,226		
	36-40 Yaş	23	11,609	2,190		

	41 Yaş ve Üzeri	12	11,667	2,146		
	30 Yaş ve Altı	14	7,929	3,149		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	31-35 Yaş	24	7,708	2,726	0,097	0,962
	36-40 Yaş	23	8,000	3,275		
	41 Yaş ve Üzeri	12	8,250	2,417		
	30 Yaş ve Altı	14	5,714	2,894		
Genel İsimlendirme	31-35 Yaş	24	6,167	2,220	0,319	0,812
	36-40 Yaş	23	6,478	1,928		
	41 Yaş ve Üzeri	12	6,250	2,454		
	30 Yaş ve Altı	14	7,571	1,342		
İşlev Bilgisi	31-35 Yaş	24	7,208	1,587	0,279	0,841
	36-40 Yaş	23	7,304	2,032		
	41 Yaş ve Üzeri	12	7,667	1,371		
	30 Yaş ve Altı	14	4,000	3,138		
Harf Bilgisi	31-35 Yaş	24	3,333	2,615	1,640	0,188
	36-40 Yaş	23	4,043	2,078		
	41 Yaş ve Üzeri	12	2,250	1,815		
	30 Yaş ve Altı	14	10,929	6,342		
Ses Bilgisel Farkındalık	31-35 Yaş	24	12,167	4,072	1,622	0,192
	36-40 Yaş	23	14,087	4,602		
	41 Yaş ve Üzeri	12	13,583	3,088		
	30 Yaş ve Altı	14	3,857	1,791		
Dinlediğini Anlama	31-35 Yaş	24	3,292	1,681	1,033	0,383
	36-40 Yaş	23	3,783	1,506		
	41 Yaş ve Üzeri	12	4,250	1,485		
	30 Yaş ve Altı	14	51,357	16,546		
EROT Toplam	31-35 Yaş	24	51,250	12,935	0,417	0,741
	36-40 Yaş	23	55,304	13,900		
	41 Yaş ve Üzeri	12	53,083	10,104		

Tablo 15'te EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (F 0,047, $p>0,05$), İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (F:0,097, $p>0,05$), Genel İsimlendirme (F:0,319, $p>0,05$), İşlev Bilgisi (F:0,279, $p>0,05$), Harf Bilgisi (F: 1,640, $p>0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık (F:1,622, $p>0,05$), Dinlediğini Anlama (F: 1,033, $p>0,05$) alt boyutları ve EROT Toplam (F:0,417, $p>0,05$) puan ortalamalarında anne yaşına göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir.

Ülkemiz alan yazınında erken okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda anne yaşının incelendiği az sayıda örneğe rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmalardan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Enerem (2018), Demir (2021) ve Kısaoglu (2022) araştırmalarında annelerin yaşı ile çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Açıkyer (2019) çalışmasında annelerin yaşına göre okul öncesi çocukların akademik becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, çocukların okuryazarlık becerilerini

destekleyici etkinliklerin sunulduğu Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ile Annelerin Okuma İnançları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, annelerin yaşı ile çocuklarına sundukları ev erken okuryazarlık ortamı arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre yaşı 30-39 olan annelerin ev erken okuryazarlık ortamından aldıkları puanların 40-49 yaş arasındaki annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Coşkun, 2023). Evdeki okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık becerilerini etkilediği bilinmektedir (Uyanık & Kandır, 2010). Bu çalışmada, sürekli bir değişken olan anne yaşı değişkenin kategorik hale getirilerek analize dahil edilmesi bu bulgu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Annenin öğrenim durumunun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olup olmadığı Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiş ve bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

EROT’un Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	İlköğretim	20	10,450	2,089	4,605	,013*
	Lise	23	11,652	2,228		
	Lisans ve Üzeri	30	12,167	1,663		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	İlköğretim	20	7,050	3,086	2,002	,143
	Lise	23	7,739	3,018		
	Lisans ve Üzeri	30	8,667	2,551		
Genel İsimlendirme	İlköğretim	20	5,400	1,789	1,833	,168
	Lise	23	6,304	2,636		
	Lisans ve Üzeri	30	6,633	2,220		
İşlev Bilgisi	İlköğretim	20	7,000	1,777	1,428	,247
	Lise	23	7,826	1,466		
	Lisans ve Üzeri	30	7,300	1,664		
Harf Bilgisi	İlköğretim	20	2,650	2,084	3,458	,037*
	Lise	23	3,130	2,242		
	Lisans ve Üzeri	30	4,367	2,710		
Ses Bilgisel Farkındalık	İlköğretim	20	10,150	5,499	4,762	,012*
	Lise	23	13,652	4,867		
	Lisans ve Üzeri	30	13,833	3,185		
Dinlediğini Anlama	İlköğretim	20	2,950	1,432	3,257	,044*
	Lise	23	4,043	1,718		
	Lisans ve Üzeri	30	3,967	1,542		
EROT Toplam	İlköğretim	20	45,000	12,574	5,561	,006*
	Lise	23	54,348	13,713		
	Lisans ve Üzeri	30	56,933	11,873		

Tablo 16’da EROT’un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ($F:2,002$, $p>0,05$), Genel İsimlendirme ($F:1,833$, $p>0,05$) ve İşlev Bilgisi ($F:1,428$, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi ($F:4,605$, $p<0,05$), Harf Bilgisi ($F:1,428$, $p<0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık ($F:4,762$, $p<0,05$), Dinlediğini Anlama ($F:3,257$, $p<0,05$) alt boyutları ve EROT Toplam ($F:5,561$, $p<0,05$) puan ortalamalarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olan farklılıkların hangi kategoriler arasında kaynaklandığının belirlenmesi için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama ve EROT Toplam puanlarında annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların, annesi ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

Alan yazında bu bulguları destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Gencer (2019) ve Kaya (2022) erken okuryazarlık becerileri ile anne öğrenim durumu arasındaki farklılığı doğrudan incelemiş ve lisans ve üzeri öğrenim gören annelerin lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak Karaman (2013), çalışmasında annesi ilkokul mezunu olan çocukların erken okuryazarlık puanlarının, annesi lise veya üniversite mezunu olan çocukların puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Demir ve Kale (2023) okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri çalışmada, anne eğitim durumunun çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tekin ve Koçyiğit (2020)’in öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının, ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Kayıran ve Ağaçkiran (2018) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada, annelerin eğitim durumunu yükseldikçe çocuğun ilkokul birinci sınıftaki okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinde artış olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alan yazında bu bulguların aksine anne öğrenim durumu ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan ender çalışmaya rastlanmıştır (Yalavaç, 2020). Açıkyer (2019), anne öğrenim durumu ile çocukların akademik becerileri arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Erkan ve Kırca (2010), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelediği çalışmasında anne

öğrenim düzeyinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkilediğini bulmuştur. Anlamlı farklılık lise ve yüksek öğrenim mezunu annelerin lehinedir.

Öğrenim düzeyi yüksek olan bireyler genellikle üst sosyoekonomik grupta yer almaktadırlar. Bu sebeple çocuklara gelişimlerini destekleyebilecekleri daha uygun bir çevre sunabilmektedirler (Erdoğan vd., 2005). Ayrıca öğrenim durumu yüksek olan ebeveynlerin kültürel düzeyleri de yüksek olmakta ve çocuklarının gelişimini daha zengin biçimde desteklemektedirler (Uyanık & Kandır, 2010).

EROT'tan elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının kontrolü için İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

EROT'un Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Çalışıyor	28	12,536	1,290	3,510	0,000*
	Çalışmıyor	45	10,911	2,224		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Çalışıyor	28	8,643	3,021	1,678	0,098
	Çalışmıyor	45	7,489	2,752		
Genel İsimlendirme	Çalışıyor	28	6,571	2,364	1,123	0,265
	Çalışmıyor	45	5,956	2,225		
İşlev Bilgisi	Çalışıyor	28	7,536	1,427	0,620	0,537
	Çalışmıyor	45	7,289	1,779		
Harf Bilgisi	Çalışıyor	28	4,393	2,587	2,483	0,015*
	Çalışmıyor	45	2,956	2,286		
Ses Bilgisel Farkındalık	Çalışıyor	28	14,357	3,714	2,360	0,021*
	Çalışmıyor	45	11,778	4,981		
Dinlediğini Anlama	Çalışıyor	28	4,107	1,499	1,663	0,101
	Çalışmıyor	45	3,467	1,660		
EROT Toplam	Çalışıyor	28	58,143	11,388	2,774	0,007*
	Çalışmıyor	45	49,556	13,684		

Tablo 17'de EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (t: 1,678, $p>0,05$), Genel İsimlendirme (t:1,123, $p>0,05$), İşlev Bilgisi (t:0,620, $p>0,05$) ve Dinlediğini Anlama (t: 1,663, $p>0,05$) alt boyutları puan ortalamalarında annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık elde edilemediği görülmektedir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (t:3,510, $p<0,05$), Harf Bilgisi (t:2,483, $p<0,05$), Ses Bilgisel Farkındalık (t:2,360, $p<0,05$) alt boyutları ve EROT

Toplam ($t:2,774$, $p<0,05$) puan ortalamalarında anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, annesi çalışan çocukların Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık ve EROT Toplam puanları daha yüksektir.

Kısaoglu (2022)'nin yaptığı araştırmada çalışan annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, annesi memur olarak çalışan çocukları lehine olmuştur. Yavuzekinci'nin (2019) çalışmasında annesi çalışan çocukların okula hazır bulunuşluk puanları, çalışmayan annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bademci (2016) çalışmasında annesi çalışan çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Yalavaç (2020)'ın etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre annenin çalışma durumunun erken okuryazarlık becerileri üzerinde bir farklılığının olmadığı görülmektedir. Çoruk (2018) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının, okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini incelediği bir çalışma yapmıştır. Buna göre anne yaşının çocuğun ilkökula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Çalışan anneler çocuklarına yeteri kadar vakit ayıramadıkları için suçluluk duygusu hissederler. Bu nedenle çocuklarıyla daha fazla vakit geçirebilmek için fırsatlar yaratırlar ve birlikte geçirdikleri kısıtlı vaktin daha nitelikli olması için çaba sarf ederler (Utaş Akhan & Batmaz, 2011). Ayrıca bir hanede babanın yanı sıra annenin de çalışması hanenin gelir düzeyini yükseltici bir unsurdur. Böylece eğitim kaynaklarına ayrılan gider artmaktadır (Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009). Sosyoekonomik düzeyi üst seviyede olan çocukların ilkökula hazır bulunuşluk seviyeleri de daha yüksek olmaktadır (Yağbasan, 2018). Çalışan annelerin çocuk sayısı da az olmaktadır (Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çocuğa ayrılan zamanın ve ilginin daha yüksek ve daha nitelikli olduğu söylenebilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla iletişimi ile çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ve bunları etkileyebilecek bazı değişkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında demografik özellikleri belirlemek için “Demografik Bilgi Formu”, anne-çocuk iletişimini ölçmek için “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği” ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini tespit etmek için “Erken Okuryazarlık Testi” kullanılmıştır. Çalışmaya, İstanbul ili Kâğıthane ilçesindeki bağımsız üç anaokulunda eğitimine devam eden 73 çocuk ve anneleri dahil olmuştur. Veriler, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakılarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

ABCİDA'nın konuşma ve dinleme alt boyutları, diğer tüm alt boyutlarla düşük düzeyde anlamlı ilişki ($p < 0,05$) sergilemiştir. ABCİDA'nın sözsüz iletişim alt boyutu, empati alt boyutu ile ($r = 0,237 - 0,533$) aralığında istatistiksel olarak anlamlı ilişki ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. EROT'un toplam puanı ve tüm alt boyutlarının birbirleri arasında orta ve yüksek düzeyde ($r = 0,327 - 0,858$) aralığında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ($p < 0,05$) elde

edilmiştir. Annelerin konuşma becerisi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden alıcı dilde sözcük bilgisi ($r = 0,257$), ses bilgisel farkındalık ($r = 0,318$) ve EROT toplam puanı ($r = 0,266$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Annelerin dinleme becerisi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r = 0,236$), harf bilgisi ($r = 0,236$), ses bilgisel farkındalık ($r = 0,236$) ve EROT toplam puanı ($r = 0,236$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Annelerin mesaj becerisi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden alıcı dilde sözcük bilgisi ($r = 0,256$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p < 0,05$) vardır. Annelerin sözsüz iletişim becerisi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi ($r = 0,236$) ve ses bilgisel farkındalık ($r = 0,245$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p < 0,05$) vardır. Annelerin empati becerisi ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ($p > 0,05$) tespit edilmemiştir (Şekil 1).

Çocukların cinsiyetine göre ABCİDA'nın Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p > 0,05$) elde edilememiştir (Tablo 4).

Çocukların doğum sırasına göre ABCİDA'nın Konuşma, Mesaj ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p > 0,05$) elde edilememiştir. ABCİDA'nın Sözsüz İletişim alt boyutunda anlamlı farklılık ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Annelerin, ilk sırada doğan çocukları ile sözsüz iletişim becerileri daha yüksek çıkmıştır (Tablo 5).

Çocukların kardeş sayısına göre ABCİDA'nın Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p > 0,05$) elde edilememiştir (Tablo 6).

Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre ABCİDA'nın Konuşma, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p > 0,05$) elde edilememiştir. ABCİDA'nın Dinleme alt boyutunda anlamlı farklılık ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. 1 yıldan az ve 12-24 aydır okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip annelerin dinleme alt boyutundan aldıkları puanlar, 25 aydan uzun süredir eğitimine devam eden çocuğu olan annelerin puanından daha yüksektir (Tablo 7).

Anne yaşına göre ABCİDA'nın Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p > 0,05$) tespit edilememiştir (Tablo 8).

Anne öğrenim durumuna göre ABCİDA'nın Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) tespit edilememiştir (Tablo 9).

Anne çalışma durumuna göre ABCİDA'nın Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir (Tablo 10).

Çocukların cinsiyetine göre EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi ve Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir. EROT'un Genel İsimlendirme ve Dinlediğini Anlama alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Kız çocukların Genel İsimlendirme, Dinlediğini Anlama ve toplam puanları erkek çocukların puanlarından daha yüksek çıkmıştır (Tablo 11).

Çocukların doğum sırasına göre EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutları ve toplam puanında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir. EROT'un Dinlediğini Anlama alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. İlk sırada doğan çocukların Dinlediğini Anlama becerileri, ikinci ve üçüncü sırada doğan çocuklardan daha yüksektir (Tablo 12).

Çocukların kardeş sayısına göre EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama alt boyutları ve toplam puanında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir. EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Tek çocukların alıcı dil becerileri daha yüksektir (Tablo 13).

Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir. EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Dinlediğini Anlama alt boyutlarında ve toplam puanında arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Dinlediğini Anlama ve EROT toplam puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır (Tablo 14).

Anne yaşına göre EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama alt boyutları ve toplam puanında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir (Tablo 15).

Anne öğrenim durumuna göre EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme ve İşlev Bilgisi alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) tespit edilememiştir. EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) elde edilmiştir. Lise ve lisans üstü öğrenim görmüş olan annelerin çocuklarının Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama ve EROT toplam puanı, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından yüksek çıkmıştır (Tablo 16).

Anne çalışma durumuna göre EROT'un İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi ve Dinlediğini Anlama alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>0,05$) elde edilememiştir. EROT'un Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Annesi çalışan çocukların Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık ve EROT toplam puanı, annesi çalışmayan çocukların puanlarından daha yüksektir (Tablo 17).

5.2. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Anne-çocuk iletişimi ile erken okuryazarlık becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anne-çocuk iletişiminin etkili olduğundan söz edilebilir. Bu nedenle anne-çocuk iletişimine dair annelere yönelik iletişim becerileri eğitimleri hazırlanabilir. MEB'e bağlı olarak İstanbul'daki okullarda düzenlenen "İstanbul Veli Akademileri Projesi" kapsamında annelere iletişim becerileri eğitimi verilebilir. Söz konusu projenin İstanbul dışındaki illerde de uygulamaya konulması sağlanabilir. Halk eğitim merkezlerinde annelere çocuklarıyla iletişimlerini geliştirmelerini amaçlayan kurslar açılabilir.

2. Okul öncesi eğitime devam etme süresinin erken okuryazarlık becerilerini arttırdığı sonucu göz önünde bulundurularak, MEB çocukların okul öncesi eğitime daha erken yaşta başlamalarını teşvik etmek için kamu spotu, afiş, broşür, seminer vb. faaliyetler uygulayabilir, okul öncesi eğitime zorunlu başlama yaşı düşürülebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Yapılan bu araştırma anne-çocuk iletişimi ile erken okuryazarlık becerilerini ele alan nicel bir çalışmadır. Daha büyük örneklem grubu oluşturularak ve babalar çalışmaya dahil edilerek yeni bir araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırma farklı değişkenler (ekran süresi, teknoloji kullanımı, evde ebeveynlerin çocuğa ayırdığı süre, kitap okuma, oyun oynama vb.) kullanılarak gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırma deneysel, boylamsal veya karma modelleme teknikleri ile yeniden yapılarak alan yazına farklı katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, E. A. (2013). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık eğitimi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 25-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkyer, G. K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının akademik becerileri ile anne-baba çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M., & Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn-çocuk iletişimde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 208-228.
- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2022). Toplumsal değişme sürecinde annelik serüveni: genç annelikten geç anneliğe geçiş. *Akademik Hassasiyetler*, 9(20), 107-128.
- Akdal, D. (2021). Ses bilgisel farkındalık. T. Kargın, D. Altun, & B. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık içinde* (s. 44-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, A. K. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I*. Ankara: Anı.
- Alkan, V. (2016). İletişim türleri. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 23-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpaslan, A. (2019). *Etkili anne-baba olmak: çocuk eğitiminde aile içi iletişim*. İstanbul: Arı Sanat.
- Altıncaynak, Ş. Ö., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.

- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (abçıda) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2016). Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (abçıda) geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Dergisi*, 2016(7), 1-21.
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklar ile annelerinin iletişim durumlarının "çocuk iletişim gözlem formu" ve "abçıda" sonuçları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Aile ve Çocuk Eğitim Dergisi*, 1-13.
- Arcan, K. (2006). *Özel okullara giden lise düzeyindeki ergenlerin, akademik başarıları ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, F. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi).
- Avşaroğlu, S. (2021). Aile içi ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* içinde (s. 280-302). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M., & Keski, Y. (2014). İletişim engellerinin aile içi iletişime etkisini incelemeye yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 121-144.

- Aytekin, H. (2021). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bademci, D. (2016). 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi).
- Başar, M. A. (2016). İletişimde çatışma ve yönetimi. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 67-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauman, J. F. (2014). Vocabulary and reading comprehension: the nexus of reading. *Handbook Research of Reading Comprehension*, 347-370.
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., & Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: analysis of kindergarten through fifth- grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240-257.
- Biemiller, A. (2003). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension. *American Educator*, 27(1), 23-23.
- Bilgi, A. D., Aslan, D., & Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracı'nın geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43.
- Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıyık, M., & Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. S. Kırmızı, & E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s. 109-146). Ankara: Anı.
- Brooks, G., Clenson, J., & Fraser, S. (2021). Exploring the importance of vocabulary for english as an additional language learners' reading comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3), 351-376.
- Bulus, M. (2023). Pwrss: Statistical Power and Sample Size Calculation Tools. *R Package Version*, 0,3,1.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Dermirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Caro, D. H. (2011). Parent-child communication and academic performance. Associations at the within- and between-country level. *Journal for Educational Research Online*, 3(2), 15-37.
- Casbergue, R. M., & Strickland, D. S. (2015). *Reading and writing in preschool: teaching the essentials*. United States of America: Guilford.
- Cevher, F. N., & Tezel Şahin, F. (2007, Eylül). *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Christie, J. F. (2008). The scientifically based reading research approach to early literacy instruction. L. M. Justice, & C. Vuckelich (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* içinde (s. 25-40). United States of America: Guilford.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cooper, B., Moore, R., Powers, J. E., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264.
- Coşkun, L. (2023). Okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve erken okur yazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 425-452.
- Culatta, B. (2011). *Systematic and engaging early literacy: instruction and intervention (1st ed.)*. San Diego: Plural.
- Cüceloğlu, D. (2017). *Evlenmeden önce*. İstanbul: Remzi.

- Çağdaş, A. (2020). *Anne-baba çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlar, G. (2019). *Anne-baba iletişim becerilerinin 60-66 ay grubu çocukların iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakan, M., Çelikten, S., & Gündüz, T. (2020). Nicel veri analizi ve yorumlanması. B. Oral, & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 161-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, V., & Koçyiğit, M. (2017). Aksaray sosyal bilimler myo örneği üzerinden aile içindeki iletişim kalıplarının incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 118-130.
- Çalışkan, N., & Aslander, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.
- Çalışkan, N., & Kılıç, E. (2018). *Eğitsel süreç ve beden dili*. Ankara: Anı.
- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, B. (2011). *Anne-baba olma sanatı*. İstanbul: Ekinoks.
- Çelik, B. (2013). *Etkili anne baba olma rehberi*. İstanbul: Ekinoks.
- Çelik, E. (2017). *4-6 yaş çocukların ekran kullanımının, ebeveyn ekran kullanımı ve aile işlevleri ile ilişkisi*. Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, B. (2017). *Etkili iletişim için gerekçeli yaşamak*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çevik, A., & Tosunoğlu, M. (2020). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1534-1551.
- Çınar, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoruk, A. (2018). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(7), 75-99.
- Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S., & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 78-96.
- Demiray, U. (2019). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research: volume 2* içinde (s. 11-28). United States of America: Guilford.

- Dinçer, M. A., & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Çalışan annelerin çocukları daha başarılı*. İstanbul: Betam.
- Döğer, S. S., & Kılınç, F. E. (2021). 4-6 yaş çocuğa sahip ailelerin covid-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler* , (10), 480-496.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemde çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, N., Ogelman, H., & Sarı, B. (2023). Anne-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Epçaçan, C. (2022). İki dilli öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik öğretmen algısı. S. Karabatak (Ed.) içinde, *Eğitim & bilim 2022-II* (s. 263-282). İstanbul: Efe Akademi.
- Erden, S., & Koca, E. (2015). *Aile içi sağlıklı iletişim*. İstanbul: Çamlıca Çocuk.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., & Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş gurubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 14(1), 231-246.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı.

- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamış, M. Ç., & Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 94-106.
- Ertürk Kara, H. G. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteğin okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 87-105.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M., & Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 9(1), 265-277.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.
- Fidan, M. (2019). Sözsüz iletişim. M. Fidan, & B. Torun içinde, *Konuşulmayan dil: sözsüz iletişim* (s. 1-50). Ankara: Gazi.
- Gencer, H. (2019). *Okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Godwin, D., & Perkins, M. (2002). *Teaching language and literacy in the early years (2nd ed.)*. London: David Fulton.
- Gould, T. (2017). *Supporting early literacy development: exploring best practice with 2-3 year olds*. London: Bloomsbury.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Gönen, M. S., Yıldız, E., Bilgen, Z., & Türe-Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Gönenç, Ö. (2014). *İletişim dünyası*. İstanbul: Der.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: a guide for early childhood educators*. United States of America: Corwin.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, A. (2021). *Annelik sanatı*. İstanbul: Timaş.
- Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay) içinde* (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2016). Etkili iletişimin kuralları ve etkili iletişim kurma süreci. B. Güven (Ed.) içinde, *Etkili iletişim* (s. 53-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, B. (2016). İletişim kavramı ve iletişim sürecinin temel öğeleri. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 5-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, N., & Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227.

- Halıcıoğlu, İ. U. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review*, 17(1), 110-118.
- Haykin, S., & Moher, M. (2015). *İletişim sistemleri*. (M. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Palme.
- 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.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Höl, Ş. (2017). *Annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Israel, S. E. (2007). *Early reading first and beyond: a guide to building early literacy skills*. United States of America: Corwin.
- Işıtan, S., Sackes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

- Kahraman, Ö. G., Özyürek, A., & Arabacı, N. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve anne-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 483-455.
- Kalaycı, G. Ö., & Diken, Ö. (2021). Sözcük bilgisi. T. Kargın, D. Altun, & B. Güldenoğlu (Ed.) içinde, *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s. 26-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalın, Ö. U. (2021). Eğitimde erken okuryazarlık becerisi. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-I* içinde (s. 15-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-86). Ankara: Anı.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. T. Kargın, D. Altun, & B. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, B. (2022). *60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kayıran, B. K., & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.

- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.
- Kısaoğlu, Ş. Y. (2022). *Okul öncesine devam eden çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kocatürk, M. (2018). *Tek çocuk olma deneyimi: kişilik özellikleri, aile ve akran ilişkileri*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçoğlu, E., Aydemir, H., & Yiğen, V. (2021). Eğitimde okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramlar. E. Koçoğlu (Ed), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-I* içinde (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zeka*. Konya: Eğitim.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Kuru, N., & Tüylü, D. K. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.) içinde, *Adım adım ilkokula başlamak: okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* (s. 141-164). Ankara: Anı.
- Küçükali, R. (2018). *Çocuk ve aile*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Llach, M. P., & Gallego, M. T. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *Atlantis, Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 129-147.

- Lovelace, S., & Stewart, S. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(1), 16–30.
- Lunenborg, F. C. (2010). Communication: the process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling, 1*(1), 1-11.
- Makin, L., & Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy: a guide for professional careers & aducators*. London: Sage.
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research, 2*(8), 564-576.
- MEB. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Meriç, A. (2017). *Anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preshool*. New York: Guilford.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50.
- Ogelman, H. G. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 47-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2013). Çocuğun yaşamında okul, okula hazırbulunuşluk, hazırbulunuşluğu etkileyen temel faktörler ve ilkokula hazırlığın boyutları. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 3-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Öksüzöğulları, H. (2013). *4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Öz, İ. (2005). *Çocuk olmak: çocuk ve iletişim*. Ankara: Kök.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özkafacı, A. A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, F. (2015). *Algılanan aile içi iletişim biçimlerinin ergenlerin benlik saygısına etkisi ve bir uygulama örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özveren, C. G. (2021). *İletişim psikolojisi*. Ankara: Gazi.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Parpuç, N., & Dinç, B. (2021). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: fonolojik farkındalık*. Ankara: Anı.
- Pearson, R. M., & Pillow, B. H. (2016). Mother-child conversation and children's social understanding during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(4), 103-121.
- Polat, H. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Polat, Ö., & Akyol, N. A. (2021). Okula uyum ve ilkokula hazırbulunuşluk. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak: okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 2-32). Ankara: Anı.
- 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.
- Rayudu, C. S. (2009). *Communication*. Mumbai: Global Media.
- Rojas-Barahona, C. A., Förster, C. A., Moreno-Rios, S., & McClelland, M. M. (2015). Improvement of working memory in preschooler and its impact on early literacy skills: a study in deprived communities of rural and urban areas. *Early Education and Development*, 26(5-6), 871-892.
- Roskos, K. A., Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2015). *Oral language and comprehension in preschool: teaching the essentials*. United States of America: Guilford.
- Runcan, P. L., Constantineanu, C., Ielics, B., & Popa, D. (2012). The role of communication in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 904-908.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişki ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sen, L. (2007). *Communication skills*. New Delhi: PHI Learning.
- Senechal, 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.
- Serimoğlu, N. (2013). *Etkili iletişim*. İstanbul: Cinius.

- Sezer, T., Yılmaz, E., & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204.
- Sezgin, E. Y., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 107-128.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Singh, K., Bickly, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parrental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psycology Review*, 24(2), 299-317.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğilim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260.
- Sönmez, E., Haznedar, B., & Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 85,91.
- 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.
- Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' turkish, math, and science & technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 135-154.
- Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.

- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şen, M. (2020). *Akıl ve zeka oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292.
- Şenol, F. B., & Turan, F. (2023). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 51-53.
- Tarkoçin, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teke, Y. T. (2021). *Anne-çocuk iletişimi ile 4-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Tekeli, Ö. (2022). *Elit düzey kadın ve erkek voleybolcular ile basketbolcuların iletişim becerilerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945.
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuna, Y. (2014). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim içinde* (s. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Early precursor of reading: acquisition of phonological awareness skills. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 279.

- Tutar, H. (2022). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri*. Ankara: Seçkin.
- Uludağ, G., & Durmuş, T. (2020). *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Ulutaş, A., Aksoy, A. B., & Çalışkan, Z. (2016). Anne-bebek etkileşimi. *Annals of Health Sciences Research*, 5(1), 38-44.
- Unutkan, Ö. P. (2006). A study of pre-school children's school readiness related to scientific thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4), 78-85.
- Utaş Akhan, L., & Batmaz, M. (2011). 0-6 yaş grubu çocuğu olan çalışan annelerin çocuk bakımı ile ilgili karşılaştıkları sorunların ve sorun çözme yaklaşımlarının incelenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 19(3), 161-167.
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 775-797.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uz Çetinkaya, A. (2018). *Çocuklarla oyun ve iletişim*. İstanbul: P Kitap.
- Uzun, İ. B. (2021). *Farklı bilişsel tempoya sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üçok, A. (2014). *Ailede anne-baba-çocuk iletişimi üzerine sosyolojik bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Vasilyeva, M., Antipkina, I., Coughlan, M., & Kardanova, E. (2021). Sex differences in first graders' literacy skills are mediated by parental input. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (76), 101318.
- Vural, E. S. (2021). *Aile katılımı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Wasik, B. A., & Newman, B. A. (2009). Teaching and learning to read. O. A. Barbarin, & B. H. Wasik (Eds.) içinde, *Handbook of child development and early education: research to practice* (s. 303-327). United States of America: Guilford.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43.
- Whitehead, M. (2009). *Supporting language and literacy development in the early years* (2nd Ed.). Maidenhead: Open University.
- Wiescholek, S., Greiner, C., Hilkenmeier, J., & Buhl, H. M. (2018). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39(1), 41-68.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(28), 179-194.
- Yavuzekinci, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin çoklu zeka alanları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2020). *Ana-baba okulu: ana-baba eğitimi ve aile içi iletişim becerileri*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2021). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan, M. (2017). *Aile içi ilişkiler odaklı iletişim*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Yıldız, A. K. (2020). *Çocuk kütüphanelerinde okul öncesi dönem*. İstanbul: Hiperyayın.

- Yıldız, T. G. (2021). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. G. Yıldız (Ed.) içinde, *Aile eğitimi ve katılımı* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yorgun, E., & Sak, R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1).
- Yüce, Ş. (2021). *Ebeveynlerin 36-60 ay çocuklarıyla yaptıkları okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, H. (2019). İletişimin tanımın ve temel bileşenleri. U. Demiray içinde, *Etkili iletişim* (s. 2-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Zakaria, A., Hasim, Z., Mohd Salleh, U. K., & Yusoff, J. Z. (2013). Family context and its relationship with parental involvement in the education of secondary school children. *International Journal of Asian Social Science*, 3(4), 1063-1076.
- Zimmerman, S. S., Rodriguez, M. C., Rewey, K. L., & Heidemann, S. L. (2008). The impact of an early literacy initiative on the long term academic success of diverse students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 452-481.
- Zolten, K., & Long, N. (2006). *Parent/child communication*. <https://parenting-ed.org/wp-content/themes/parenting-ed/files/handouts/communication-parent-to-child.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



EK 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

A. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

☐ Kız ☐ Erkek

B. Çocuğunuzun kardeş sayısı kaçtır?

☐ Yok. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri

C. Çocuğunuzun doğum sırası nedir?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri

D. Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etme süresi nedir?

☐ Bir yıldan az

☐ 12-24 ay

☐ 25-36 ay

☐ 37 ay ve fazlası

E. Kaç yaşındasınız?

☐ 25 yaş ve altı

☐ 26-30

☐ 31-35

☐ 36-40

☐ 41 yaş ve üzeri

F. Öğrenim durumunuz nedir?

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul/Ortaokul ☐ Lise

☐ Ön Lisans/Lisans ☐ Yüksek Lisans/Doktora

G. Çalışma durumunuz nedir?

☐ Çalışıyor. ☐ Çalışmıyor, iş arıyor. ☐ Çalışmıyor, iş aramıyor.

☐ Emekli

EK 2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 20.03.2023 tarih / 05 sayılı izin alınan, Büşra TÜRKAN ve Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY tarafından yürütülen "Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırma anne-çocuk iletişimi ve çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bir çalışma olacak. Araştırma boyunca isminiz de dahil paylaştığınız bilgilerin hepsi gizli kalacak. Çalışmaya katılmak isterseniz size Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)" ve çocuğunuza da "Erken Okuryazarlık Testi (EROT)" uygulayacağım. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanıyor ve ücretsiz. Çalışmaya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz, bana iletmeniz yeterli.

Araştırmanın Amacı	Çocuğunuzla aranızdaki iletişimi ve çocuğunuzun erken okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla bu araştırmayı yapıyorum.
Araştırmanın Yöntemi	Siz ve çocuğunuzla yaptığım görüşmeler araştırmanın yöntemini oluşturacak.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	Başlama Tarihi: 11.04.2023 Bitiş Tarihi: 31.12.2023
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	Araştırmaya katılması beklenen katılımcı sayısı veri doğruluğuna göre belirlenecek.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	İstanbul ili Kağıthane ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet Hayır ☒

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi	30.01.2023

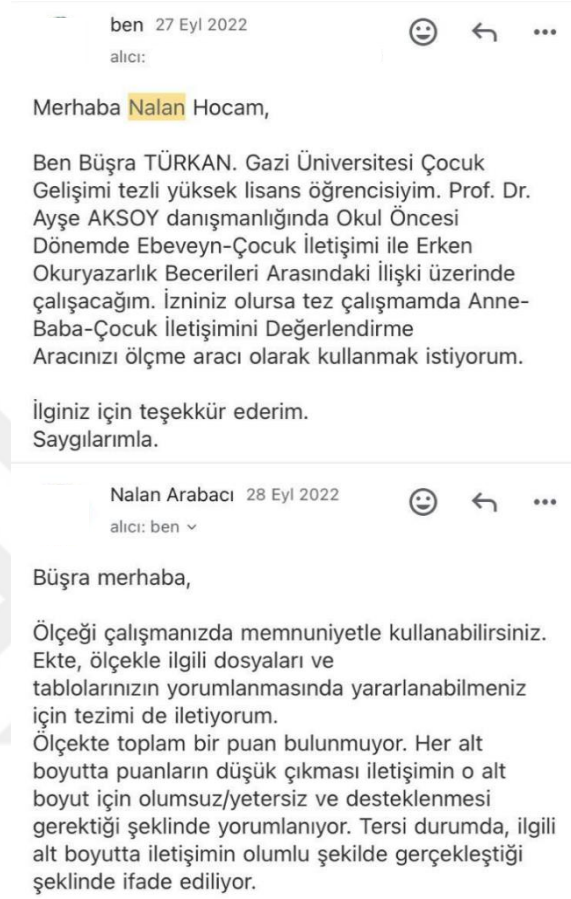
Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar İçin Veli/Vası

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK 3. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı Kullanım İzni



EK 4. Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifikası



EK 5. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2023-E.619709



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-619709
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23.03.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra TÜRKAN**'ın, **Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY**'un danışmanlığında yürüttüğü *"Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **21.03.2023** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 338

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSP7MTT3P3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-75010692
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Büşra TÜRKAN)

26/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 04.04.2023 tarihli ve 627812 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.04.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Kağıthane İlçesinde Bulunan Anaokullar
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci, Öğrenci Velisi
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ecrisistem.meb.gov.tr/adresinden> 6aa5-a7eb-35fd-91d1-1865 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-80187137
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Büşra TÜRKAN)

21/07/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 24.04.2023 tarih ve 75010692 sayılı oluru.
c) Büşra TÜRKAN'nın 17.07.2023 tarih ve 79908796 DYS kayıtlı dilekçesi.

Araştırma Konusu : Anne-Çocuk İletişimi ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Kağıthane İlçesinde Bulunan Anaokullar
Araştırma Kişiler : Öğrenci, Öğrenci Velisi
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/07/2023
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi (b) Olur ve Ekleri (9 Sayfa)
2- İlgi (c) Dilekçe (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc0d-bcbc-3f67-8eaf-9a04 kodu ile teyit edilebilir.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..