

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN VE ETMEYEN
12-36 AYLIK ÇOCUKLARIN EV ERKEN OKURYAZARLIK
ORTAM ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİRE ULUĞ

ANKARA, EKİM, 2018



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN VE ETMEYEN
12-36 AYLIK ÇOCUKLARIN EV ERKEN OKURYAZARLIK
ORTAM ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİRE ULUĞ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ EGE AKGÜN

ANKARA, EKİM, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Emire Uluğ'un hazırladığı "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ege AKGÜN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/..../20.... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENKÇİ

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.


Emire ULUĞ

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi

Uluğ, Emire

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ege Akgün

Ekim, 2018, xii + 105 sayfa

Bu araştırmada 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek algısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'te yaşayan 12-36 aylık, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 31 çocuğun ve etmeyen 36 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla ki kare testi kullanılmıştır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek puanlarının ev erken okuryazarlık özellikleri ile ilişkisini incelemek amacı ile ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özellikleri olarak çocukların çoğunluğunun evlerinde çoğunlukla tek bir tür olmak üzere 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı görülmüştür. Ailelerin çoğunluğu okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadıklarını düşünmektedir. Ebeveynler bu etkinlikleri yapamama sebeplerini ise yeterli zamanlarının olmaması, çocuklarının daha çok küçük olduğu ve bilgilerinin olmaması şeklinde açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı

olmadan ulaşabilme durumu; devam etmeyen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazladır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla daha fazla kitap okunmakta, daha çok konuşulmakta ve daha çok dil etkinlikleri yapılmaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, çocuklarıyla konuşma ve dil etkinlikleri yapma oranı daha yüksektir.

Anahtar sözcükler: Ev, okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık, sosyal destek, okul öncesi

SUMMARY

Investigation of Early Literacy Environment Characteristics of 12-36 Months Old Children Who Are Attending and not Attending to Early Childhood Education

Uluğ, Emire

Master Thesis, Department of Primary Education, Preschool Education

Thesis Advisor: Assist. Prof. Ege Akgün

October, 2018, xii + 105 pages

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the early school literacy characteristics of children aged 12-36 months and their attendance to preschool education and their relationship with their social support perception. The study group of this research in which the comparative relational screening model from quantitative research methods used constitutes 31 families of 12-36 month children who attend pre-school education institution and 36 families of 12-36 month children who do not attend pre-school education institution children in Bitlis. The data of the study were obtained from the personal information form, the home early literacy checklist, and the Multidimensional Perceived Social Support Scale. The chi-square test was used to examine the relationship between the attendance of pre-school education institutions and the characteristics of home early literacy. Unrelated samples t test was used to compare Social Support Scale scores that perceived multidimensional and home early literacy features.

As a result of the research, In terms of the characteristics of home early literacy physical environment, it was seen that the majority of children had a book of 1-15, mostly in a single kind in their homes, and no children's book reading area. The majority of families think they have not done enough household / family activities to support their children's literacy skills. Parents stated that they could not do these activities because they did not have enough time, their children were too small and they had no information about early home literacy.

The status of having children's books and reading area in their home, access to books, paints and pens without adult assistance of the children who attend preschool education institutions are significantly higher than those who do not attend preschool

education institutions. In addition, children who attend pre-school education are more likely to read more books, talk more, and have more language activities than children who do not attend pre-school education.

The rate of having a children's book and a reading area at home, their children's access to books, papers, paints and pencils of the parents with a high Multi-Dimensional Perceived Social Support score are significantly higher. In addition, parents with high Multi-Dimensional Perceived Social Support scores have a higher rate of reading, speaking and making language activities with their children.

Key words: Home, literacy environment, early literacy, social support, preschool



ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemde okuma alışkanlığı ve kültürü ilk olarak çocuğun aile ve ev ortamında kazandırılmaktadır. Bu dönemde çocukların kitaplar ile ilişkilerinde ailenin destekleyici ve aktif rolü belirleyici olmaktadır. Okumanın temellerinin ne denli erken başladığına işaret eden, ev okuryazarlık ortamının önemini vurgulayan bu çalışmanın farkındalık oluşturacağı ve daha kapsamlı ve disiplinler arası araştırmalara ön ayak olacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmamın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı akademik temeller ışığında şekillendiren, hoşgörüsüyle ve çalışma disiplini ile bana rol model olan danışmanım ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ege AKGÜN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın şekillenmesi sürecinde uzman görüşlerini benden esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a, Araş. Gör. Dr. Gökçe KARAMAN'a, Arş. Gör. Dr. Burcu ÇABUK'a, Arş. Gör. Dr. Ayşegül ERGÜL'e teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak tez çalışmam ile ilgili olumlu ve yapıcı eleştirileri ile katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında beni destekleyen ve sevgilerini daime hissettiğim babam Bülent AVANOĞLU'na ve annem Kitabiye AVANOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde beni destekleyen ve hep yanımda olan eşim Hikmet ULUĞ'a ve varlığı ile bana güç veren sevgili oğlum Kerem ULUĞ'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem/Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kuramsal Çerçeve.....	8
1.8. İlgili Araştırmalar.....	38
1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM 2.....	45
YÖNTEM.....	45
2.1. Araştırma Modeli	45
2.2. Evren ve Örneklem	45
2.3. Verilerin Toplanması	47
2.3.1. Veri Toplama Araçları	47
2.4. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM 3	51
BULGULAR VE YORUMLAR	51
3.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özellikleri	51
3.2. Ailelerin Çocukların Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Ev/Aile Etkinliklerine İlişkin Görüşleri	60
3.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Ev Erken Okuryazarlık Özellikleri	63
3.4. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek Puanlarının Ev Erken Okuryazarlık Özellikleri ile Karşılaştırılması	66
3.5. Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri	69
3.6. Yorumlar	71
BÖLÜM 4	78
SONUÇ VE ÖNERİLER	78
4.1. Sonuçlar	78
4.2. Öneriler	79
KAYNAKLAR	81
EKLER	101
EK A	101
EK B	103
EK C	104
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLOLAR DİZİNİ

1. Araştırmaya katılan çocuk ve ailelerin demografik özellikleri	46
2. Evde bulunan çocuk kitaplarının özellikleri.....	51
3. Kitap okuma alanının özellikleri	52
4. Yazma alanının özellikleri.....	53
5. Okuryazarlığı destekleyen teknolojik materyal bulundurma durumları.....	54
6. Ebeveynlerin çocuklarına dil ve okuryazarlıklarını geliştirici etkinlikleri uygulama durumları.....	55
7. Çocukların kütüphaneye gitme durumları	56
8. Çocukların televizyon/video izleme durumları	57
9. Ebeveynlerin çocuğa kitap okuma durumları.....	57
10. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları	58
11. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecindeki davranışları	59
12. Ebeveynlerin okuryazarlık alışkanlıkları.....	60
13. Ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine ilişkin görüşleri.....	61
14. Ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemenin kimin sorumluluğunda olduğuna ilişkin görüşleri	62
15. Ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine verdikleri önem	63
16. Fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları.....	64
17. Eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları.....	65
18. Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları	67
19. Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları	68

- 20.** Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının ailelerin ev okuryazarlık etkinlikleri hakkındaki görüşleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki bağımsız gruplar t testi sonuçları 70
- 21.** Ailelerin ev okuryazarlık etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları..... 70



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1 Problem/Problem Durumu

Okuryazarlık geleneksel anlamda okuma ve yazma becerisi olarak anlaşılmaktadır. Modern görüşe göre ise okuryazarlığın anlamı bir kültürün egemen sembol sistemlerini anlamak, iletişim kurmak, faydalı bilgiler edinmek ve kullanmak için; dil, sayı, resim, bilgisayar ve diğer temel araçları kullanma becerisi şeklinde genişletilmiştir (UNESCO, 2006).

Temel insan haklarından biri olan okuma yazma hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Çok yönlü ve karmaşık doğası olan okuma yazma becerilerinin öğreniminde okul öncesi dönemin önemi günümüzde artık bilinmektedir. En etkili bilgi edinme ve yayma yolu olan okuma yazma becerisini kazanmadan önce çocuklar çeşitli deneyimlerle erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan birçok ön beceri edinirler. (Karaman, 2015; Luongo-Orlando, 2010). Tencere/ tava ile müzik yapmak, çizgiler çizmek, şarkı ve tekerleme söylemek ve hikâye dinlemek aslında erken okuryazarlık becerileri kazanılmasında etkili yöntemlerdir. Bu nedenle okuryazarlığın doğumla başladığı söylenebilir (Teale ve Sulzby, 1986; Strickland ve Morrow, 1989).

Çocukların dünyayı anlama ve inceleme çabaları, onların öğrenme meraklarına ve nasıl öğrendiklerine dair ipucu sunmaktadır. Çocuklar hakkında edindiğimiz bilgiler doğrultusunda uygun çevre koşulları ve yetişkin desteği sağlandığında, onların okuma yazma becerilerini kendiliğinden edindikleri düşünülmektedir. Okuma-yazmaya teşvik edici bir yaklaşımın ve erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekteki akademik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu birçok çalışma ile gösterilmiştir (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Jordan, Snow ve Porche, 2000; Early ve diğerleri, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 2001; Neuman, Roskos, Wright, ve Lenhart, 2007). Bu çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin bebeklikten itibaren desteklenmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir.

Gelişimde çevre ve kalıtımın etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalar genetik özelliklerin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Samuelsson, ve diğerleri, 2007; Petrill, Deater Deckard, Thompson, DeThorne ve Schatschneider, 2007; Knopik ve diğerleri, 2002; Taylor ve Schatschneider, 2010). Ayrıca ailenin okuryazarlığa ilgileri, sosyoekonomik durumları, eğitim düzeyleri ve okuryazarlık ile ilgili inançları ve etkinlikleri gibi bazı çevresel etkilerin erken okuryazarlıktaki rolünü araştıran birçok çalışma da alan yazında mevcuttur (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Edwards, 2014; Pfof, Hattie, Dörfler ve Artelt, 2014; Schmitt, Simpson ve Friend, 2011; Bennett, Weigel ve Martin, 2002).

Çevre çocuğun hem gelişiminde hem de öğrenmesinde destekleyici bir unsurdur. Okul öncesi eğitimde de çevrenin önemi bilinmekte hatta önemli yaklaşımlardan Reggio Emilia yaklaşımında çevre üçüncü öğretmen olarak görülmektedir (Malaguzzi, 1998). Erken okuryazarlık açısından, çevre çocuğa yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan bir ortam sunmalı ve kendiliğinden gelişmekte olan okuryazarlık becerilerini desteklemelidir.

Doğumdan itibaren çocuklara destekleyici ortamlar hazırlamak ve onların gelişimlerini takip etmek önemlidir. 0-36 aylık dönemde yürüme, konuşma, iletişim kurma, düşünme, akıl yürütme ve sorun çözme gibi birçok beceri kazanılır. Bu beceriler, döneminde kazandırılmaz ise bu becerilerin sonraki dönemlerde kazandırılması zor olabilir. Bu nedenle 0-36 aylık çocukların Erken Çocukluk Eğitim Programlarına katılmaları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (2013 MEB 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı).

Çocuk toplumsal yaşama ailesinden sonra eğitim kurumları ile hazırlanır. 0-36 aylık çocuklar için eğitim veren kurumları sadece çalışan ebeveynlere çocuğun bakımı için destek veren bir yer olarak görmek doğru değildir. Erken çocukluk eğitim kurumları çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen ve aileyi erken çocukluk eğitimi konusunda bilgilendiren kurumlardır. Bu nedenle, MEB 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'nda (2013) erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitim, yaşama en iyi başlangıç yeri olarak tanımlanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık ortamı sınıftaki materyaller, materyallerin erişilebilirliği, sınıf düzeni, çevresel yazı, okuryazarlığa dayalı öğretmen-çocuk etkileşimi gibi pek çok unsuru barındırmaktadır. Casbergue, McGee ve Bedford (2008) yüksek kalitede dil ve okuryazarlık çevresini tanımlayan bileşenleri öğretmen

stratejileri ve dil, okuma ve yazma rutinleri, okuryazarlık materyalleri ve sınıf alanı, sınıfta sergilenen yazılı uyaranlar olarak açıklamaktadırlar.

0-36 ay eğitim kurumlarında ne kadar nitelikli eğitim verilirse verilsin, kreşlerde verilen eğitim aile ortamında desteklenmedikçe eğitim kurumları, hedeflerine tam olarak ulaşamazlar. Aile çocuğun ilk öğretmeni ve ev çocuğun ilk öğrenme ortamıdır. Çocuğun başarısını destekleme ve geliştirmede ev içerisindeki her birey potansiyel etkiye sahiptir. Çocukların evdeki erken okuryazarlık yaşantıları ve aile bireylerinin okuma yazma konusundaki inanç ve düşünceleri, okula başlamadan önce ve sonra da, onların okuma yazma becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle ailelere erken yıllarda çocukların okuryazarlık gelişimini sağlama ve okuma yazma ile ilgili tutumlarını desteklemede önemli bir görev düşmektedir.

Aile model olmanın yanı sıra, çocuğa gerekli ortam, materyal ve etkinlikler sunarak onun erken okuryazarlık becerilerini ve ileri okuma yazma becerilerini geliştirebilmektedir. Bu nedenle ailelerin ev erken okuryazarlık ortamının özelliklerini bilmesi önem arz etmektedir.

Erken çocukluk yıllarında çocuklara uygun, zengin erken okuryazarlık ortamları sunulmalıdır. Ailelere çocukların çoğu vakitlerini geçirdikleri evdeki erken okuryazarlık ortamlarını sunmada büyük görev düşmektedir. Erken okuryazarlık ortamını fiziksel çevre ve öğrenme desteği olarak iki boyutta ele alabiliriz (Neuman, Koh ve Dwyer, 2008). Okuryazarlık deneyimlerini destekleyen fiziksel çevre özellikleri okuryazarlık araçlarına erişim, mekân kullanımı ve materyal olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda çocukların okuryazarlık araçlarına ulaşımının (Morrow, 1990; Vukelich, 1994), alan kullanımının (Neuman, Roskos, Wright ve Lenhart, 2007) ve uygun materyallerin (Dynia ve diğerleri, 2016) etkinliklere odaklanmalarına yardımcı olduğu, böylece okuryazarlık davranışlarını sergileme fırsatı yarattıkları görülmüştür.

Ortam sadece fiziksel çevreyi değil aynı zamanda öğrenme desteğini de içine alan bir anlam ifade etmektedir. Çocuklar ortamdaki diğer kişilerden, geçmiş deneyimlerinden ve kültüründen etkilenir. Böyle düşündüğümüzde bu kişiler çocuklarla etkileşime giren bilgi ve geri dönüt sağlayan sosyal ve psikolojik kaynaklar olarak görülebilir. Okuryazarlık gelişiminde öğretmenlerin ve ebeveynlerin katkısının araştırıldığı araştırmalarda, zengin sözel iletişimin/etkileşimin, kitap okuma etkinliklerinin, erken okuryazarlık ile ilgili oyunların çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Early ve diğerleri, 2007; Onchwari ve Kenngwe, 2010). Ayrıca

ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin onların ebeveynliğine ve çocukların gelişimine olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W. ve Widaman, K. F., 2015).

Sosyal destek, kişinin sosyal bağlarını, sosyal bütünleşmesini ve birincil grup ilişkilerini ifade eder. Kişilerin sevilme, değerli olma ve ihtiyaç duydukları zamanlarda başkalarına güvenme duygusunu yansıtır (Cobb,1976 akt. Turner ve Brown, 2010). Sosyal destek, yalnızca bireyleri zayıf psikolojik sağlığa karşı korumakla kalmayan, aynı zamanda olumlu davranışları teşvik eden psikolojik bir kaynaktır. Ebeveynler sosyal çevreleri tarafından desteklendiklerinde, önemli sıkıntı ya da zorluklar yaşarken bile, sıcaklık, izleme ve destek gibi olumlu ebeveynlik uygulamalarında bulunma olasılıkları daha yüksektir (Lorenz, Conger ve Montague, 1994; McConnell, Breitzkreuz ve Savage, 2011). Buna ek olarak, daha yüksek algılanan sosyal destek puanına sahip ebeveynlerin daha etkili olduğu görülmektedir (MacPhee vd., 1996; Marshall vd., 2001).

Ev erken okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık ve ileri okuma yazma becerilerine olan etkisini ortaya koyan bu çalışmalar ortamın önemini vurgulamaktadır. Erken çocukluk döneminde ev erken okuryazarlık ortamının özelliklerinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ulusal alanyazında özellikle 0-36 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri, ev erken okuryazarlık ortamlarını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu çalışma 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerini ve bu özelliklerin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek algısı ile ilişkisini inceleyerek ulusal yazında bir boşluğu doldurması amaçlanmaktadır.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı; 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek algısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır

Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. 12-36 aylık çocukların bulundukları ev erken okuryazarlık ortam özellikleri nelerdir?

2. Ebeveynlerin ev erken okuryazarlık etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özellikleri çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Önem

Anne karnından başlayarak üç yaşın sonuna kadar devam eden, gelişimin en hızlı olduğu süreçte bebeğin yaşadığı ortam onun gelişiminde olduğu kadar okuryazarlık becerilerinde de oldukça etkilidir. Yaşamın ilk üç yılının gelecekteki akademik beceriler üzerindeki olumlu etkisi birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Early, ve diğerleri, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 2001; Neuman, Roskos, Wright, ve Lenhart, 2007).

0-36 aylık çocukların çoğunlukla ev ortamında aileleri ile vakit geçirdikleri düşünüldüğünde, ev erken okuryazarlık ortamının varlığı, çeşitliliği ve kalitesi önem arz etmektedir. Ev okuryazarlık ortamı çocuğun ilgisini çekmeli ve okuma becerilerini geliştirmelidir. Okumak sadece bir yetenek veya beceri değil, aynı zaman da bir arzudur. Çocuklar sadece okuldaki dersleri geçebilmek için okumak istememeli, okumanın onlara ilgileri doğrultusunda muhteşem bilgiler ve farklı bakış açıları sunacağını öğrenmelidirler. Ebeveynler ve ev ortamı bu okuma sevgisine atılan ilk adımdır.

Ev erken okuryazarlık ortamları çocuklara okuma yazma materyalleri hakkında bilgi sahibi olma, başkalarının okuryazarlık faaliyetlerini gözlemleme, okuryazarlık davranışlarını özgürce keşfetme, başkaları ile okuma ve yazma faaliyetlerine katılma ve bu süreçte ailelerin kullandığı öğretim stratejilerinden yararlanma olanakları sunar (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000).

Erken okuryazarlık Türkiye’de güncel bir konu olmasına karşın 0-36 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Okul öncesi çocukların erken okuryazarlık ortamlarını çalışan az sayıdaki çalışmada (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Yazar ve İnan, 2015) kurum gözlemi yapılmıştır.

Ev erken okuryazarlık ortamının yaşamın ilk üç yılındaki etkisi düşünüldüğünde, ev okuryazarlık ortam özelliklerinin bilinmesi ve değerlendirilmesi, erken okuryazarlık becerilerini desteklemede ebeveynlerin güçlendirilmesini amaçlayan müdahale programlarına ışık tutması açısından önemlidir (Haney ve Hill, 2004). Ayrıca Türkiye’deki çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin bilinmesi ile kültürler arası çalışmalara katkı sağlanabilir, kültürel ve dilbilimsel farklılıklar ile ilgili bulgular sunulabilir.

Ev çocuğun ilk deneyimlerini yaşadığı önemli bir ortamdır. Bu ilk deneyimler onun gelecek yaşantısına ışık tutmaktadır. Geniş ailelerde anne babaların çocuk yetiştirme sorumlulukları diğer aile bireyleri tarafından desteklenmektedir. Ülkemizde küçük çocuğu olan annelerin çoğunluğunun çalışmadığı Türkiye’de geniş aile bireylerinin çocuk yetiştirme konusunda anneye destek oldukları bilinmektedir. Türkiye Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri (TEÇGE) çalışmasının sonuçlarına göre ebeveynlerin, geniş aile bireylerinin dışında arkadaşlarından da aldığı destek ile daha olumlu ebeveynlik davranış ve tutumları sergilediği görülmüştür (Türkiye 0-6 Yaş Çocuğun Durumu, 2017). Bu bulgular ışığında ailelerin algıladıkları sosyal desteğin ev erken okuryazarlık ortamı ile ilişkisi kurulabilir.

Ülkemizde geniş aile yapısından çekirdek aileye geçiş ile aile içi ilişkilerin ve çocuk yetiştirme tutumlarının değiştiği gözlenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına doğru ortamı sunabilmesi için rehberliğe ihtiyaçları vardır. Ebeveynler çocuklarına nasıl daha iyi bir başlangıç sunabilecekleri konusunda kararsız kaldıklarından aile eğitimi zorunlu hale gelmektedir (Dinçer, 2005). Okul öncesi eğitim ailelere bu eğitimi sunmakla yükümlüdür.

Okul öncesi eğitim kurumlarına daha erken yaşta başlayıp daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların ileri yaşlardaki akademik becerileri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar (Coley, 2015; Zwiefel, 2014; Berlinski, Galiani ve Manacorda, 2008) erken çocukluk eğitimin kısa veya uzun dönemde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Anand ve Roope (2016) Almanya’da iki ile üç yaş arası 815 çocuk ve ebeveynleri ile yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında daha fazla vakit geçirmenin çocukların sosyal ve özbakım becerilerine olumlu etkileri olduğunu, büyük ebeveynler ile daha fazla vakit geçirmenin çocukların dil ve sosyal becerilerine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Annesi çalışmayan çocukların ise motor, dil, sosyal ve özbakım becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Bunların yanı sıra 7710 çocuk ve aileleri ile yapılan “Öğretmen olarak anne babalar” projesi

sonucunda aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin çocukların okul etkinliklerine daha fazla dahil oldukları ve çocuklarını, özellikle okuryazarlıkla ilgili faaliyetler başta olmak üzere, evde öğrenme etkinliklerine dahil ettikleri görülmüştür (Zigler, Pfannenstiel ve Zigler, 2008).

Bu çalışma 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisini inceleyerek, erken dönem okul öncesi eğitimin ve sosyal desteğin oluşturduğu farklılıkları ortaya koyması açısından önemlidir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, ev erken okuryazarlık kontrol listesi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini içtenlikle doldurdukları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Çalışma Bitlis il merkezindeki 12-36 aylık, normal gelişim gösteren ve anne babası birlikte yaşayan çocuklarla sınırlıdır. Ayrıca çalışma sonuçları kişisel bilgi formu, ev erken okuryazarlık kontrol listesi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ev erken okuryazarlık ortamı: Çok boyutlu bir kavram olan ev erken okuryazarlık ortamı çocuklara sunulan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri olarak tanımlanmaktadır.

Ev erken okuryazarlık ortamı; ebeveynlerin çocuğuna kitap okumasını, alfabe seslerini öğretmesini, yazma becerilerini geliştirme çabalarını; çocuğuyla arasındaki sözel etkileşimi; evde okuma yazmaya teşvik edici fiziki ortam hazırlamasını, ebeveynin kendi okuma-yazma alışkanlıklarını ve algıladıkları sosyal desteği içermektedir.

Sosyal Destek: Sosyal destek, kişinin sosyal bağlarını, sosyal bütünleşmesini ve birincil grup ilişkilerini ifade eder. Kişilerin sevilme, değerli olma ve ihtiyaç duydukları zamanlarda başkalarına güvenme duygusunu yansıtır.

Algılanan Sosyal Destek: İlgili ve ulaşılabilir sosyal çevreye sahip olunduğuna dair öznel inançtır

1.7 Kuramsal Çerçeve

1.7.1 Erken Okuryazarlık Sürecine Tarihsel Bakış

Okuryazar olmak kelime anlamı ile okuma ve yazma yeterliliğini anlamına gelmektedir. Ancak tarihsel gelişime paralel olarak değişen okuryazarlık kavramı bir kişinin bilgi geçmişini ve eğitim tecrübelerini de içine alan daha geniş bir anlamı kapsamaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan işlevsel okuryazarlık kavramı o dönemde okunan metnin anlaşılması anlamına gelmekteydi. Günümüzde,, okuryazarlık düzeyinin artması ile artık işlevsel okuma yazma becerisi bir kişinin “edebi anlamın ötesine geçmesi, metinleri yorumlaması ve yazmayı basitçe kaydetmek için değil, aynı zamanda yorumlamak, analiz etmek, sentezlemek ve açıklamak için de kullanması” olarak tanımlanmıştır (Westby, 2014).

Okuryazarlık tarihte herkesin edinebildiği bir yeterlilik olarak görülmemektedir. Antik Roma zamanında sadece erkeklere okuma öğretiliyordu ve baskıya erişim, zenginlerin sahip olduğu az sayıda el yazmaları ile sınırlıydı. Fakat basım makinesinin icadı ile evrensel okuryazarlık gerçekçi bir olasılık haline gelmiştir (Oğuz, 2007).

Birinci yüzyılda, sadece erkeklere okuma öğretildiği zamanlarda, düşünür Quintilian, okuma öğretiminin yedi yaşından sonra olması gerektiğini savunan Hesiod ve Erathosthenes’e karşıt bir görüş bildirmiştir. Quintilian yedi yaşından küçük çocukların da, alfabeyi öğretmek için fildişi harfler kullanmak gibi oyunlarla eğlenceli hale getirildiğinde okuryazarlık eğitimi alabileceklerini savunmuştur. (Kleeck ve Schuele, 2010, 1856).

Quintilian’ın öğrenmenin eğlenceli bir şekilde gerçekleşmesi fikri, yüzyıllar sonra İngiliz filozof John Locke’un fikirlerinde tekrar ortaya çıkmıştır. Locke 1693’te Eğitim Üzerine Düşünceler (Some Thoughts Concerning Education) kitabında, okuma öğretiminin, bir çocuk konuşur konuşmaz, oyun gibi verilmesi gerektiğini savunmaktaydı. Locke ayrıca tüm eğitimin evde yapılması gerektiğine de inanıyordu (Locke, 2004).

Fransız filozof Rousseau 1762 yılında Emile kitabında Locke’un sadece küçük çocukların değil bütün eğitimin evde yapılması gerektiği düşüncesine katılmakta fakat bu eğitimin annelerin değil erkek öğreticilerin elinde olması gerektiğini ileri sürmektedir. Rousseau, Locke gibi öğrenmenin eğlenceli olması gerektiğini söylemiştir. Didaktik öğretimin yerine çevre keşifleri, duyu egzersizleri gibi oyunlar ile

gerçekleştirilen informal bir öğretimin savunucusu olmuştur. Locke ile ayrıldıkları en belirgin nokta ise Rousseau'nun çocuklara okumayı onlar isteyene kadar öğretmemek gerektiği düşüncesidir. Rousseau, çocukların doğuştan iyi olduklarına ve gelişmek için özgür olmaları gerektiğine inanmaktadır. Kitabındaki Emile karakteri de bu nedenle 12 yaşında okumayı öğrenmiştir (Monchinski, 2010).

Maria ve Richard Edgeworth, 1798 yılında yayımlanan Uygulamalı Eğitim (Practical Education) kitaplarında Rousseau'ya benzer düşünceler öne sürseler de bazı konularda aksi görüş bildirmişlerdir. Örneğin, Rousseau'nun çocukların eğitimlerinin ebeveynlere bırakılmaması gerektiği görüşüne, Maria ve Richard Edgeworth katılmamaktadırlar. Çocuğun erken eğitimi konusunda ebeveynlere büyük bir sorumluluk yüklemektedirler. Erken okumanın kalıcı etkilerini vurgulamakta ve okuma öğretiminin dört yaşında başlamasını önermektedirler (Edgeworth & Edgeworth, 1798).

İsviçreli eğitimci Pestalozzi (1746-1827), bugünün erken çocukluk eğitimine ışık tutan görüşlerini, çocuklar için öğretim bilimini oluşturmak için kullanmaktaydı. Rousseau gibi eğitimin doğaya dayalı olması gerektiğini düşünmekteydi. Fakat çocukların en doğal ortamının aile ve kendi evi olduğunu savunmuştur. Pestalozzi'nin eğitim felsefesi, çocukların kendilerini duygusal olarak güvende hissettikleri bir ortamda duyuşsal algılarla öğrenebildikleri görüşüne dayanmaktadır. Pestalozzi bu nedenle kitap kullanımını önermemiştir. Buna göre öğrenciler öncelikle alan gezilerine çıkmalı, topladıkları nesneleri incelemeli, onların resimlerini çizmeli ve gözlemleri hakkında konuşmalıdırlar. Ancak ondan sonra topladıkları nesneler ile ilgili yazmaları ve okumaları öğretilir (Morrow ve Asbury, 2003).

Pestalozzi'nin öğrencisi Alman eğitimci Froebel (1782-1852), modern okul öncesi eğitimin başlangıcı sayılan, çocuk bahçesi (kindergarten) adını verdiği okullar ile erken okuryazarlık öğrenimine katkıda bulunmuştur. Froebel'e göre çocukların eğitimi doğumdan kısa bir süre sonra başlar, oyun ise dengeli bir gelişim sağlayan öğrenme yöntemidir (akt. Tickle, 2012).

Bu sürece paralel olarak Sanayi Devrimi ile birlikte, Avrupa, Amerika ve gelişmekte olan ülkelerde benzer bir şekilde kadın iş gücünün artması çocukların eğitim ve bakımlarında önemli bir değişime neden olmuştur. 1816 yılında Robert Owen İskoçya'da Bebek Okulu (infant school) adını verdiği ilk okul öncesi eğitim kurumunu kurmuştur (Bradburn, 1966). Bebek Okulları beş ile yedi yaş arası çocuklara kamu tarafından finanse edilen eğitim imkânı sağlamaktaydı. Çocuk merkezli, doğal merakı

ve keşfi destekleyen bir eğitim anlayışına sahip olan bu okullar okuma yazma öğretimini ise desteklememiştir.

Zorunlu eğitimin başlamasıyla okuma öğretme sorumluluğu okullara bırakılmış ve ailenin erken okuma yazma öğretimindeki güçlü rolü azalmaya başlamıştır. 1800'lü yıllarda annelere, altı yaşından küçük çocuklara okuma veya diğer akademik beceriler öğretilmemesi konusunda tavsiyeler verilmeye başlandı. Bunun nedeni çocuklara okula başlamadan önce okuma öğretmenin, ilkökul öğretmenin rolünün elinden alınacağına inanılmasıydı. Bir diğer neden ise aynı yaştaki çocukların belirgin derecede farklı beceri düzeylerine sahip olmasına neden olacak uygulamaların yapılmaması gerekliliği fikrinin ortaya atılmasıdır (Kleeck & Schuele, 2010).

1800'lerin sonlarına doğru ve 1900'lerin başında ailenin erken okuryazarlık gelişimindeki rolü romantik ve ilerlemeci eğitim görüşlerinden etkilenerek artmıştır. Iredell (1898) “Eleanor Okumayı Öğreniyor” adlı kitabında kitap paylaşımı ve karalama gibi etkinliklerle okuma yazma bilmeyen çocukların yazıların ne işe yaradığı ve nasıl meydana geldiğini konusunda fikir sahibi olabileceğini vurgulamıştır (Iredell, 1982). Huey (1908) de “Okumanın Psikolojisi ve Pedagojisi” adlı kitabında evdeki deneyimlerin çocukların sonraki okuma yazma öğrenimine hazırladığını savunduğu “Evde Okumayı Öğrenme” adlı bir bölüm yazmıştır.

1931'de Morphet ve Washburne yaptıkları deneysel bir çalışma ile “okumaya hazıroluş” (reading readiness) kavramını ortaya atmışlardır. Okumaya hazırbulunuşluğun akıl yaşı ile çok yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okumaya başlama yaşının altı yıl altı ay olana kadar ertelemenin, başarı, motivasyon ve öğretmenlerin etkililiğini arttıracaklarını bildirmişlerdir (Morphett & Washburne, 1931). Okumaya hazıroluş kavramı bundan sonraki elli yıl içerisinde yapılan araştırma ve kitapları etkilemiştir (Dolch & Bloomster, 1937; Skinner, 1957; Gesell, 1925).

1970'lerin sonlarına doğru araştırmacıların dikkatini bazı çocukların okula okuma bilerek gelmeleri çekmiştir (Durkin, 1966; Reid, 1966; Clay M. , 1966; Read, 1970; Goodman, 1976; Clarke, 1976; Forester, 1977). 1970'lerde ve 1980'lerin başlarında yapılan bu ve benzeri çalışmalar ile birlikte küçük çocukların okuryazarlık anlayışı kazanmada oynadıkları rol daha iyi anlaşılmaktadır. Çocuklar yazılı çevreye dikkat eden ve ne anlama geldiğine dair fikir üreten öğrenenlerdir. Sonuç olarak da “erken okuryazarlık” adı verilen yeni bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır (Gillen & Hall, 2003).

1.7.2 Erken Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

Erken okuryazarlık kavramı tarihsel süreç boyunca tartışılmış, bu süreçte de eğitimdeki uygulamaları etkilemiştir. Aynı zamanda o dönemler ortaya atılan eğitimsel kuramların da etkisinde kalarak değişime uğramıştır. Erken okuryazarlığı etkileyen dört farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar; olgunlaşma, gelişimsel, sosyo kültürel ve erken okuryazarlık yaklaşımlardır (Barratt-Pugh, 2000).

Okuma ve yazmanın nasıl öğrenildiği, süreci etkileyen unsurların neler olduğu merak edilen ve tartışılan bir konudur. Konu ile ilgili olgunlaşma kuramı, erken okuryazarlık yaklaşımı, gelişimsel ve sosyo-kültürel kuramlar farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Gessel'in öncülük ettiği olgunlaşma kuramı biyolojik sürecin önemini vurgulayarak, çocukların belirli bir yaşa gelinceye kadar okumayı öğrenemeyeceklerini savunmaktadır. Gelişimsel bakış açısı ise okuma yazma sürecine okumaya hazırlık terimini katmış ve okuma öncesi etkinlikler ile çocukların okuma yazmayı öğrenebileceklerini belirtmiştir. Sosyokültürel kuram okuryazarlığın kültür ve sosyal çevreye göre şekillenebileceğini ve okuryazarlık etkinliklerinin kültüre özgü olduğunu savunmaktadır. Son olarak da gelişen, gelişmekte olan, filizlenen ya da erken okuryazarlık (emergent literacy) olarak adlandırılan yaklaşımda okuryazarlık davranışlarının ev ve toplumda yarı yapılandırılmış bir yolla kazanıldığı söylenmektedir (Karaman, 2015; Barratt-Pugh, 2000).

1.7.2.1 Olgunlaşma

Yirminci yüzyılın ortalarına doğru Gesell tarafından ortaya atılan olgunlaşma bakış açısına göre bütün çocuklar belirli gelişim aşamalarından sırasıyla geçer. Bütün bebekler yaklaşık olarak aynı yaşlarda olgunlaşır. Örneğin, çoğu çocuk altı aylıkken oturur, dokuz aylıkken ayakta durur ve on iki aylıkken yürür. Morphette ve Washburne (1931) olgunlaşma kuramını, okumaya hazırlık kavramı ile desteklemiş ve çocukların yeterli biyolojik olgunluğa ulaşana kadar okuma veya yazma öğrenemediğini öne sürmüştür. Olgunlaşma kuramı, çocukların bazı önkoşul becerilerini geliştirdiklerinde okumaya hazır olduklarını, çevresel faktörlerin bu süreçteki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, olgunlaşma bakış açısına göre çocuklar okumayı ve yazmayı hazır oldukları düşünülen altı yıl altı aylık zihinsel yaşa gelene kadar beklemek zorundadır (Barratt-Pugh, 2000).

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (The National Association for the Education of Young Children- NAEYC) ve Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association- IRA) olgunlaşma kuramının, duygular, ilişkiler, çevresel faktörler ve gözlemlenemeyen bilişsel faktörleri ele almadığı için, erken okuryazarlık konusunda yüzeysel fikirler sunduğunu belirtmektedir. Fakat buna rağmen birçok ülkede, birçok erken çocukluk eğitimcisi tarafından olgunlaşma kuramının etkisi devam etmektedir (IRA; NAEYC, 1998).

1.7.2.2 *Gelişimsel*

Thorndike gibi psikologların çalışmaları üzerine kurulan gelişimsel yaklaşımlar, olgunlaşmanın yanı sıra çevresel etkilerin de gelişimde büyük etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir. Gelişimsel bakış açısına göre, okuma yazma öğretilmeden önce çocukların belirli bir hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmesine rağmen, çevresel etkiler, sınıf temelli deneyimler ve etkinlikler bu olgunlaşma sürecini hızlandırabilir. Böylece, okula başlamadan çocuklara okuma öncesi etkinlikler sunulmaya başlanmıştır. Bu etkinlikler, görsel motor etkinlikleri, şekillerin tanınması ve gruplandırılması şeklinde sunulmaktaydı. Ayrıca etkinliklerin çalışma sayfası şeklinde sunulması çocuklar için çok anlamlı olmamakta ve çocukların katılımını güdülememektedir. Günümüzde bu tür etkinlikler birçok araştırmacı tarafından zaman kaybı olarak görülmektedir (Vukelich, Christie and Enz, 2008). Gelişimsel yaklaşım, oyun temelli öğrenme, sosyal etkileşimin ve ebeveynlerin çocukların öğrenmesine katılımının öneminden bahsetmemiştir. Gelişimsel bakış açısına göre, ebeveynlerin çocukları yeterli olgunluğa ulaşmadan onlara okuma yazma öğretmek istemesi yarardan çok zarar verebilir (Barratt-Pugh and Rohl, 2000).

1.7.2.3 *Sosyo- Kültürel*

Ev ve diğer sosyal ortamlardaki kültürel uygulamaların okuma yazma öğrenimine ilişkin önemini vurgulayan sosyo-kültürel görüş 1990'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu görüş okuryazarlığın kültür ve sosyal çevreye göre şekillenebileceğini ve okuryazarlık etkinliklerinin kültüre özgü olduğunu savunmaktadır.

Sosyo-kültürel görüşe göre bazı çocuklar, okulda öğretilen okuryazarlık uygulamaları ile yakından ilişkili deneyim ve tutumlara sahip olarak okula başlamaktadırlar. Bu da onlara okul çevresine ve okulda yapılan okuryazarlık

etkinliklerine uyum sağlamada avantaj sağlamaktadır. Bununla birlikte, dezavantajlı çocuklar, resmi eğitimde değer verilen ve uygulanan okuma yazma uygulamaları ile baş etmelerine yardımcı olacak uygun kültürel sermayeye sahip olmayabilir (Bourdieu, 1977). Çocukların ait olduğu sosyal grup, onların gelişimlerini artırmak için kullanabilecekleri kaynaklar onlara anne-babalarından kalan kültürel sermayeleridir. Okuryazarlık ise kültürel sermayenin bir ürünüdür.

Bourdieu'nun öncülük ettiği, Vygotsky'nin çalışmalarıyla desteklenen bu yaklaşımla birlikte, ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık etkinliklerinin, ailenin ve kültürün etkisinin önemi anlaşılmaya başlanmıştır.

Barratt-Pugh (2000) sosyo kültürel bakış açısına göre okuryazarlığın altı unsurunu tanımlamıştır.

- Çocukların doğal okuma yazma öğrenimleri ve bunu nasıl yapacakları hakkında bilgi sahibi olmaları onların evde ve çevrelerinde katıldıkları çeşitli okuryazarlık etkinlikleri ile gerçekleşmektedir.
- Okuryazarlık uygulamaları genellikle kültürel olarak özeldir ve bu uygulamalar çocukların kimlik duygularına katkıda bulunur.
- Çocuklar okuryazarlığın ne olduğu ve nasıl edinildiği ile ilgili çeşitli anlayışlara sahiptir.
- Okuma yazma amaçlı çeşitli okuma yazma programları vardır.
- Çocuklar okuryazarlığı farklı yollarla öğrenir.
- Okuryazarlık uygulamaları sosyal ve eğitsel bağlamlara göre farklı değerlendirilir.

Freebody (1992) çocukların etkili birer okur olmaları için hakim olmaları gereken dört rolü olduğunu belirtmektedir.

- Kod Çözücü: Ses-harf ilişkisini ve belirli metinlerin dil bilgisi yapısını çözmek
- Metin Katılımcısı: Metni önceki bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek anlamlandırmak.
- Metin Kullanıcısı: Farklı amaçlar için farklı metin türleri bulunduğunu ve farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip farklı kitlelerin bulunduğunu anlamak.
- Metin Analisti: Metinlerin tarafsız olmadığını, yazarların bazı değer ve gündemlerini bu metinlere yansıttıklarını, okuyucuların yazarların değer ve gündemlerini ortaya çıkarıp düşünmesi gerektiğini anlamak.

1.7.2.4 Erken Okuryazarlık

Olgunlaşma ve gelişimsel bakış açılarına meydan okuyan *erken okuryazarlık* yaklaşımı, Piaget'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede gerçekleşen deneyimlerinin okuma yazmayı öğrenmede etkili olmadığını savunan olgunlaşma ve gelişimsel bakış açılarına karşın, erken okuryazarlık yaklaşımı, konuşma, şarkı söyleme, karalama, çizme, tekrarlı okuma gibi evde yapılan erken okuryazarlık etkinliklerinin ileriki okuryazarlık sürecinin merkezini oluşturduğunu savunmaktadır. Smith (1928), Clay (1966) ve Goodman (1976) erken okuryazarlığın en önemli savunucularıdır. Erken okuryazarlık yaklaşımı gerçek yazılar ve amaçlar üzerinden okuma ve yazmayı öğretmeyi destekleyen “*Bütüncül Dil*” anlayışını benimsemektedir.

Bütüncül dil anlayışı, nasıl ki konuşma öğrenimi doğal bir süreç izliyorsa okuryazarlık öğreniminin de aynı doğal seyrine bırakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklar okuryazarlık açısından zengin sosyal bir çevrede, anlamlı ve işlevsel etkinlikler ile okuryazarlığı iletişim amaçlı kullanarak öğrenmektedir. Bunun için sınıflarda okuryazarlık aktiviteleri diğer etkinliklerle (sanat, müzik, matematik, oyun, drama) bütünleştirilerek verilmeli, zengin materyallerin bulunduğu okuryazarlık merkezi oluşturulmalıdır. Okuryazarlığı etkileyen en önemli öge okuma yazmaya ilgi duymaktır. Bu nedenle öğretmen model olmalı, çocukları özendirmeli ve güdülemelidir (Morrow, 2001).

Erken okuryazarlık yaklaşımına ilişkin araştırmalar (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Gillen & Hall, 2003; Neuman, Roskos, Wright, & Lenhart, 2007), çocukların doğumdan itibaren okuryazarlık ortamlarına (karalama, hikâye kitapları veya diğer metinlerle ilişkili olma durumlarına) maruz kaldıklarında okuma yazma becerilerinin geliştiğini savunmaktadır. Çocukların gün boyunca doğal olarak katıldıkları okuma yazma etkinlikleri ile okul öncesi çocuklarının geliştirebilecekleri okuryazarlığa ve okuryazarlık tutumlarına ilişkin kavramların neler olabileceği konusunu aydınlatmaktadır. Kitabın nasıl tutulduğu, sayfalarının nasıl çevrildiği, resimler ve harfler arasındaki farkı çocuklar okul öncesi dönemde kendiliğinden kazanmaktadırlar.

1.7.3 Erken Okuryazarlık Becerileri

Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlık becerilerini, okuma yazmanın bilinen biçimlerine ilişkin gelişimsel öncüller ve daha sonraki okuma yazma becerileri

ile ilişkili olan erken beceriler olarak tanımlamışlardır. Erken okuryazarlık, okuma ve yazmaya ilişkin gelişimsel öncü beceri, bilgi ve tutumları içermektedir. Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlık ve ileri okuryazarlık becerilerinin birbirine bağlı *içeriden dışarıya* ve *dışardan içeriye* olmak üzere iki beceri ve süreç grubundan oluştuğunu belirtmişlerdir. Dışarıdan içeriye olan beceriler çocuğun okumaya ve yazmaya çalıştıkları metnin içeriğini anlaması ile ilgilidir. Bunlar dil, öykü, yazı biçimi ve erken okuma gibi bileşenlerden oluşmaktadır. İçeriden dışarıya olan yazıbirim bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözdizimsel farkındalık, ses-yazıbirim uygunluğu ve erken yazma gibi beceriler ise okumaya çalıştıkları sesleri yazıya çevirmede bilmesi gereken kuralları içermektedir. Akıcı okuma bir takım beceri ve süreçleri içerir. Bir okuyucu yazıyı sesbirimlerine, sesbirimlerini de dile çevirebilmelidir. Bu içten dışa gerçekleşen bir süreçtir. Fakat yazılı bir kelimeyi ya da birkaç kelimeyi söyleyebilmek okumanın sadece bir parçasıdır. Akıcı okuyan kişi bu sesleri kavramsal ve içeriksel çerçevede doğru kullanabilmelidir. Bu da dıştan içe gerçekleşen bir süreçtir.

Okuma, erken okuryazarlık, dil, biliş, özel eğitim, çocukluk, erken çocukluk eğitimi gibi farklı disiplinler alan yazına bu konu ile ilgili birçok araştırma sunmuştur. Erken okuryazarlık konusunda yapılan bu araştırmaları bütüncül bir sonuca ulaştırmak amacıyla oluşturulan Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Panelinde (2008) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin doğumdan beş yaşına kadar geliştiği ve ileriki okuma yazma becerilerinin öncülü olduğu görülmüştür. İleri okuma yazma becerileri; kod çözme, sözlü okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve heceleme gibi; gelişmiş veya geliştirilmiş okuryazarlık becerilerini ifade etmektedir. Erken okuryazarlık becerileri ise ileri okuryazarlık becerileri için önemli öncül becerilerden oluşmaktadır. Bunlar; fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, sözel dil becerileri, kendi adını yazabilme ve fonolojik hafıza becerileri olarak belirtilmiştir (National Early Literacy Panel, 2008).

Okuma-yazmaya teşvik edici bir yaklaşımın ve erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekteki akademik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve ileri okuryazarlık becerilerinin öncülü olduğu birçok çalışma ile gösterilmiştir (Girolametto, Weitzman, Lefebvre, ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Jordan, Snow ve Porche, 2000).

Stegelin (2002) çocuklarla ilişkisi olan anne baba, öğretmen veya diğer kişilerin gözlemleyebileceği erken okuryazarlık becerilerine ilişkin örnekleri şu şekilde sıralamıştır;

- Bir bebeğin her gece aynı ninniye söyleyen annesini dinlerken başını sallaması
- Bir bebeğin, babasını elinde en sevdiği kitabıyla görünce neşeli bir çılgılık atması
- 1-2 yaşındaki bir bebeğin oda boyunca emekleyip, bir çocuk kitabı alması ve kitabı yanında oturan annesine göstermesi
- 2-3 yaşındaki bir çocuğun annesi ona kitap okurken kitaptaki resimleri göstermesi
- 2-3 yaşındaki bir çocuğun abisinin ona okuduğu hikâyedeki kelimeleri tekrar etmesi veya mırıldanması
- 3 yaşındaki bir çocuğun araba ile giderken gördüğü trafik işaret veya tabelalarını okuyormuş gibi yapması
- 3-4 yaşlarındaki bir çocuğun annesi alışveriş listesini yazarken kendisinin de bir şeyler yazıyormuş gibi yapması
- 4 yaşındaki bir çocuğun tıpkı babasının kapıyı tamir ederken tahtayı ölçmesi gibi sopalı tahta at oyuncağını ölçmesi
- 4 yaşındaki bir çocuğun rastgele harfler ve resimler ile sınıfta oluşturduğu kendi hikâyesini anne ve babasına sunması
- 5 yaşındaki bir çocuğun sınıfta her gün karalamalar yaptığı not defterini ve adını yazma çalışmalarını anne ve babasına gururla göstermesi

Baş sallamak, gülümsemek, resimleri göstermek gibi basit beden ifadeleri bile erken okuryazarlık davranışlarına örnek oluşturmaktadır. Yukarıda belirtilen davranışların tümü çocuğun yazıya karşı bir algı geliştirdiğini, bir yetişkin ile paylaşımlı okumayı istediğini, yazı-ses ilişkisini kurabildiğini göstermektedir. Bu davranışlar gözlenebilir olduğu gibi, anlaşılması zor da olabilir. Bu nedenle, ebeveynler ve öğretmenler çocuğun yazılı ve sözlü dünyayı algıladığını ve düşündüğünü gösteren bu davranışları gözlemlemelidirler (Stegelin, 2002).

Erken okuryazarlık gelişimi hakkındaki mevcut anlayış, çocukların konuşma, okuma ve yazma öğrenmelerine yardımcı olmanın yeni yollarını sağlamıştır. Ancak “okuma öğretimi” ni savunmaz. Bebeklere ve küçük çocuklara yetişkin okuryazarlık modellerini (yani kelimelerin fiili olarak okunması ve yazılması) öğretmek gelişimsel olarak uygun değildir. Erken okuryazarlık kuramı, kitapların kullanılması, çocuklar ve yetişkinler arasındaki pozitif etkileşimlerin önemi ve okuryazarlık açısından zengin deneyimlerin önemli rolü ile becerilerin daha doğal bir şekilde ortaya çıkmasını vurgular.

Erken okuryazarlık gelişimine dinamik bir gelişim süreci olarak bakıldığında, bir bebeğin bir kitabı ağzına sokması, iki yaşında kitap tutma davranışı ve beş yaşındaki bir sayfayı çevirmesi arasındaki bağlantı görülebilmektedir. Kitapları keşfetmenin ilk üç yılını, tekerlemeler söylemeyi, hikayeleri dinlemeyi, kelimeleri tanımayı ve karalamalar yapmayı dil ve okuryazarlık gelişimi için gerçekten birer yapı taşları olduğunu görebiliyoruz.

Shickedanz and Collins (2013) kitap ve çocuk arasındaki ilişkinin gelişimini sıralamıştır. Bu sıralama çocukların kitap davranışlarını anlamaya ve onların okuryazarlığa giden yolda ilerlediklerini görmeye yardımcı olmaktadır.

- Kitap tutma davranışı: Bebeğin sayfa çevirme ve çiğneme gibi kitapların fiziksel olarak manipülasyonu veya kullanımı ile ilgili davranışlar
- Görme ve Tanıma: Çocukların kitaplardaki resimlere bakma ya da en sevdikleri bir fotoğrafa gülme gibi kitaptaki resimler ile etkileşim kurduğu davranışlar. Tanıdık bir nesnenin resmine işaret etme gibi kitaptaki resimleri algıladığını gösteren davranışlar.
- Resim ve Hikaye Anlama: Resimde görülen bir eylemi taklit etme veya bir hikayedeki olaylar hakkında konuşmak gibi çocuğun resimleri ve kitaptaki olayları algıladığını gösteren davranışlar.
- Hikaye Okuma Davranışları: Hikayeyi okuyormuş gibi mırıldanma veya yazılı kelimelerin üzerinden parmak ile geçmek gibi çocukların kitaplarla sözlü etkileşimlerini ve kitaplardaki yazıların farkındalığını içeren davranışlar.

Bu bilgiler ışığında erken okuryazarlık becerileri; fonolojik (ses bilgisel) farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe-harf bilgisi, sözel dil becerisi ve yazı yazma becerisi olarak sıralanabilir (Karaman, 2015).

1.7.3.1 Fonolojik Farkındalık

Ses bilgisi farkındalığı olarak da bilinen fonolojik farkındalık sesin yapısını ve ses birimlerini tanıma ile ilgilidir. Sözcüklerdeki ses benzerliği ve farklılıklarını duyabilme becerisi olan fonolojik farkındalık; sözcüklerin ilk ünsüzlerini eşleştirme, sesbirimlerini sayma, uyaklı sesleri eşleştirme, sesleri ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek

sözcükleri oluşturmayı, heceleri bölmeyi, sözcüklerin baş, orta ve son seslerini kullanarak yeni sözcükleri üretebilme becerilerini içerir (Turan, 2015).

Çocuklarda önce uzun birimlerin (kelime gibi), daha sonra kısa birimlerin (hece, ek, ses gibi) farkındalığı oluşmaktadır (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002). Gelişimin basitten karmaşığa, büyük birimlerden daha küçük birimlere ilerleme ilkelerini fonolojik farkındalık gelişiminde de gözlemlemek mümkündür. Bu gelişim sıralaması sözcük, hece, uyak, sesbirim farkındalıkları ve sesbirim manipülasyonu şeklindedir (Pullen ve Justice, 2003; Anthony ve Francis, 2005).

Fonolojik farkındalık, okul öncesi dönemde edinilmeye başlayan ve okuma başarısını etkileyen önemli bir faktör konumundadır. Yapılan araştırmalarda fonolojik farkındalığın okuma becerisinin en belirgin yordayıcısı olduğu görülmektedir (Shanan ve Lonigan, 2010; Akoğlu ve Turan, 2012; Uyanık ve Kandır, 2010; Erdoğan, 2012).

Birbirleri ile ilişkili, zorluk düzeyleri farklı fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminin belirli bir sıra izlediği bilinmektedir. Gelişimsel sıranın bilinmesi fonolojik farkındalık becerilerinin edinimindeki gecikmenin fark edilmesini sağladığı gibi, ileri okuryazarlık becerilerinin gelişiminde oluşabilecek sıkıntılar için erken müdahale imkanı sağlamaktadır. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminin bilinmesi gerekmektedir.

Normal fonolojik gelişim üç farklı, fakat birbiri ile ilişkili becerinin edinimi ile tanımlanmaktadır. Bunlar; sesbirimsel algı, telaffuz (artikülasyon) ve fonolojik farkındalıktır. Sesbirimsel algı, kişinin anadilindeki ses farklılıklarını algılayabilmesidir. Sesbirimsel algı, genellikle çocuklardan tek bir ses ile farklılaşan kelimeleri temsil eden resimlere işaret etmelerini isteyerek değerlendirilir. Örneğin; “Kar”ı göster / “kap”ı göster / “kas”ı göster / “kaş”ı göster. İkinci beceri telaffuz ise, konuşma seslerini doğru bir şekilde üretme kabiliyetidir. Telaffuz becerileri, çocuklara farklı sessiz harfler içeren birçok kelimenin resimlerini adlandırmasını isteyerek değerlendirilir. Üçüncü beceri fonolojik farkındalık ise sesbirimleri ayırabilme-birleştirebilme becerileridir. Fonolojik farkındalık hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerini kapsamaktadır (Gillon, 2004).

1.7.3.1.1 Hece Farkındalığı:

Kelimelerin hecelere bölünebildiğini fark etme, verilen sözcüğü doğru bir şekilde heceleylebilme, ve verilen bir sözcükteki hece sayısını belirtebilme becerilerini

kapsamaktadır. Hece farkındalığını geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

- Hecelere ayırma: “Bebek kelimesinde kaç hece var?”
- Hece tamamlama: “Bak burada bir kalem var. Kelimeyi benim için tamamla mısın? Ka...”
- Hece benzerliği: “*ayna* ve *bina* kelimelerinin hangi heceleri benzer?”
- Hece silme: “Söylediğim kelimeyi tekrar et: Kedi. Şimdi bu kelimeyi “ke” hecesi olmadan söyle. (Gillon, 2004)

1.7.3.1.2 Uyak Farkındalığı:

Uyaklara dikkat edebilme, diğerleri ile uyaklı olmayan kelimeyi ayırt edebilme, verilen kelime ile uyaklı bir kelime bulabilme ve cümleyi uyaklı kelime ile tamamlayabilme uyak farkındalığının alt becerileridir. Uyak farkındalığını geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

- Söylenen uyaklı kelimeyi tanıma: “*masa* ve *kasa* sözcükleri uyaklı mı?”
- Uyak bulma: “Sence hangi kelimeler uyaklı değil?” – bardak, çatal, tabak”
- Uyak üretme: “*araba* kelimesi ile uyaklı bir kelime söyle.” (Gillon, 2004)

1.7.3.1.3 Sesbirim Farkındalığı:

Sesbirim; diğer sesbirimlerle birlikte sözcük oluşturan seslerin en küçük dilbilimsel kısmıdır. Kelimeler söylendiğinde, dinleyen kişiler sesbirimlerini ayrı ayrı duymazlar. Sesbirimleri ses akışı içerisinde hecelerle harmanlanır. Sesbirim farkındalığı, kelimelerin bu birbirinden ayrı seslerden oluştuğunun anlaşılması demektir. Sesbirim farkındalığını geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Ses tekrarı: “Aşağıdaki resimlerden hangisinin ilk sesi farklı?”
- Sesbirim eşleştirmesi: “Aşağıdaki kelimelerden hangisi “araba” kelimesine benzer sesle başlar?”
- Sesbirimleri izolasyonu: “Elma kelimesinin başlangıç sesi nedir?”
- Sesbirim tamamlama: “Bak burada bir top var. Kelimeyi tamamla. To...”
- Sesbirimlerle kelime uyumu: “Bu sesler ile hangi kelime oluşur? k /i /t /a /p”

- Sesbirim silme: “Söylediğim kelimeyi tekrar et: İnek. Şimdi bu kelimeyi /i/ sesini kullanmadan tekrar söyle.”
- Sesbirimlerine ayırma: “*Top* kelimesinde kaç ses duyuyorsun?”
- Sesbirimi tersine çevirme: “at” de. Şimdi bu kelimeyi tersten söyle (ta)
- Sesbirim manipülasyonu: “Söylediğim kelimeyi tekrar et: kar. Şimdi bu kelimedeki /r/ sesi yerine /ş/ koyarak tekrar söyle.
- Ses/hece/sözcük yerini değiştirme: “*ta-kı*” kelimesinin ünsüzlerinin yerlerini değiştirerek söyle (ka-tı), hecelerinin yerlerini değiştirerek söyle (kı-ta). (Gillon, 2004)

Normal gelişim gösteren bir çocukta önce sesbirimsel algı, sonra telaffuz (artikülasyon) daha sonra da fonolojik farkındalık becerileri gelişir. Fonolojik farkındalık becerileri içerisinde de önce hece farkındalığı, sonra uyak farkındalığı daha sonra sesbirim farkındalığı gelişmektedir. Çocuklar telaffuz (artikülasyon), hece, uyak ve sesbirim farkındalığı becerilerini okul öncesi dönemde tekerlemeler ve uyaklı kelime oyunları ile geliştirilebilmekte ve ileri akademik becerilerde farkındalık becerilerine sahip olmayan yaşlıtlarına göre daha başarılı olmaktadır (Roth, Worthington, & Handy, 2006; Pullen & Justice, 2003; Phelps, 2003).

1.7.3.2 Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı yazının yapısını ve işlevini anlama becerisidir. Okul öncesi dönemde çocuklardan yazı yazmaları beklenmese de yazıyı fark etmeleri gerekmektedir. Yazı farkındalığı denildiğinde; kitap ve yazı düzenine (kitabın adı, yazarı, sayfa sırası, düzeni ve harf yönü) yazının anlamına (yazının işlevi, çevresel yazılar ve okuma kavramı) ilişkin beceriler akla gelmektedir. Yazının görünüşü ve taşıdığı anlam, kitaba ilişkin sayfa sırası, yazının yönü, nasıl tutulacağı gibi bilgileri kavramayı içermektedir (Clay, 1969). Yazı farkındalığına sahip çocuklar yazılı dilin sözlü dille ilişkili olduğunu anlamaya başlarlar. Yazılı dilin bir mesaj taşıdığını ve hem bilgi hem de bir eğlence kaynağı olduğunu bilirler.

Çoğu çocuk okula başlamadan çok önce yazının farkına varmaktadır. Çocuklar ilk olarak çevrelerindeki, reklam panolarındaki, hikâye kitaplarındaki, etiketlerdeki, dergi ve gazetelerdeki, yazılara ve sembollere ilgi gösterirler. Bu yazı ve semboller hakkında soru sorarak ilgilerini belli ederler. İkinci olarak yazıdaki şekillerin farklılıklarını kavrarlar. Çevrelerinde sıklıkla gördükleri yazıları artık tanırlar. Örneğin,

sevdikleri yiyeceklerin paketlerindeki yazı veya sembolleri, en sevdiği hikaye kitabının kapağındaki ya da trafikteki DUR yazısını tanırlar. Üçüncü olarak yazılar arasında boşlukların olduğunu, yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya okunduğunu fark ederler. Son olarak da, yüksek sesle okunan yazıların metindeki yerini gösterebilirler (Bayraktar & Temel, 2015)

Yazıyı fark etmeleri ve yetişkinlerin yazılara verdikleri tepkileri gözlemlemeleri, çocukların yazının farklı formlarını anlamalarına yardımcı olur. Yazı farkındalığı bir anda oluşan bir durum değildir. Bu farkındalık zamanla hem de çocukların çevrelerindeki harf, kelime veya semboller gibi yazılı uyaranlara dikkatlerini çeken yetişkinlerin veya diğer çocukların aktif müdahaleleri ile gelişmektedir. Bu nedenle hem evde hem de okul öncesi eğitim kurumlarında yazı farkındalığı yaratmak için uygun eğitsel ortamı sunmak önemlidir. Bunun için çevre düzenlemeleri yapılmalı, paylaşımlı okumalar sağlanmalı ve çevresel yazılara dikkat çekilmelidir.

Zucker, Ward ve Justice (2009) yazı bilgisinin yazının anlamı, kitap/yazı düzeni, harf ve kelime olmak üzere dört alanı olduğunu söylemiş ve her bir alan için paylaşımlı okuma sırasında ele alınan yazı farkındalığı hedefleri ve örneklerini vermiştir. Bunlar;

1. Yazının anlamı; yazının işlevi, çevresel yazı ve okuma kavramı bileşenlerini içermektedir.
 - a. Yazının işlevi: Bazı özel yazı biçimleri farklı anlamlar taşır. Paylaşımlı okuma sırasında bazen kelimeler resimler üzerinde gösterilebilir. Örneğin; kitap okurken “Bunlar “kurt” un kelimeleri, kurt konuşuyor.” veya “Bu kelimeler kırmızı çünkü o kızgın.”gibi ifadeler kullanılabilir.
 - b. Çevresel yazı: Çevrede bulunan yazıların (işaretler, etiketler, listeler, takvimler gibi) illüstrasyonlarda tasvir edilmesidir. Örneğin; paylaşımlı okuma sırasında “Bu kavanozun üzerinde “Kurabiye” yazıyor.” veya “Bu trafik işaretini biliyor musun?” gibi ifadeler kullanılabilir.

c. Okuma kavramı: Bilgiyi iletmek veya bir hikaye anlatmaktır.

Paylaşımlı okuma sırasında “Eğer ördeğe ne olduğunu öğrenmek istiyorsam okumaya devam etmeliyim.” gibi ifadeler kullanılabilir.

2. Kitap/yazı düzeni bileşeni; sayfa sırası, kitabın başlığı, sayfanın başı/sonu, yazının yönü ve yazarın rolü alt bileşenlerinden oluşmaktadır.

a. Kitabın başlığı bir etiket rolü ve anlam taşır.

b. Yazarın rolü: Amaç yazarın ve resimleyenin görevini çocuğa aktarabilmektedir. Bunun için “Yazar bu kitaptaki kelimeleri yazan, resimleyen ise bu kitaptaki resimleri çizen kişidir” şeklinde açıklamada bulunulabilir.

c. Sayfa sırası: Kitap sayfalarının okunuş sırası anlamına gelmektedir. Paylaşımlı okuma esnasında “İlk önce bu sayfayı sonra bu sayfayı okuyacağım” veya “Bu kitabın önü neresi?” gibi ifadeler kullanılabilir.

d. Sayfanın başı ve sonu: Okumanın yukarıdan aşağıya doğru gerçekleştiği vurgulanır. Paylaşımlı okuma sırasında “Bu sayfanın başı. Yazı buradan başlıyor.” veya “(parmak sayfanın aşağısına doğru hareket ettirilerek) önce bu satırı, sonra bu satırı ve sonra en son satırı okuyacağım.” gibi ifadeler kullanılabilir.

e. Yazının yönü: Okumanın soldan sağa doğru olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğa okurken “(parmağı yazı üzerinde kaydırarak) Bu yönde okuyacağım” denilebilir. Bazı metinler de farklı biçim ve şekillerde yazılarak farklı anlamlar sunmaya çalışır. Bu durumda çocuğa okurken “Bu kelimeler sanki suya sıçırıyormuş

gibi görünecek bir açıda yazılmış” şeklinde açıklamalarda bulunulabilir.

3. Harf bileşeni harflerin isimleri, harf kavramı, büyük ve küçük harf alt bileşenlerinden oluşmaktadır.

- a. Harflerin isimleri Türkçe’de bulunan 29 harfin tanınmasını içermektedir. Bunun için paylaşımlı okuma sırasında “Bu sayfada ‘R’ sesiyle başlayan bir kelime görüyorum.” veya ‘S’ sesiyle başlayan kelimeyi kim bulabilir?” gibi ifadeler kullanılabilir.
- b. Harf kavramı bileşeni, kelimeleri oluşturmada harflerin amacının bilinmesini içermektedir.
- c. Büyük ve küçük harfler alt bileşeni harflerin bu iki formunun farkındalığını vurgulamaktadır. Çocuğa kitap okurken “Büyük ‘S’ ile küçük ‘s’ benzer şekillere sahiptir.” veya “Kerem adında bir tane büyük K vardır.” gibi ifadeler kullanılabilir.

4. Kelime bileşeni, yazı içerisindeki kelime kavramı, kısa ve uzun kelimeler, harfler ve sözcük tanıma alt bileşenlerinden oluşur.

- a. Yazı içerisindeki kelime kavramı ile kelimelerin ayrı yazılan birimler olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğa okurken “Hadi bu sayfadaki kelimeleri sayalım” gibi ifadeler kullanılabilir.
- b. Kısa ve uzun kelimeler ile kelimelerin farklı yapıları vurgulanmaktadır. Bazı kelimeler kısa bazıları uzundur. “*Kertenkele* uzun bir kelimedir.” veya “Bu kelimelerden hangisi daha kısadır- *top* mu *kamyon* mu?” gibi ifadelerle paylaşımlı okuma yapılabilir.

- c. Harfler bileşeni ile kelimelerin harflerden oluştuğu anlatılır. Paylaşımlı okuma sırasında “Bu “A” sesi. *Araba* ve *Askı* kelimeleri A sesiyle başlar.” gibi ifadeler kullanılabilir.
- d. Söcük tanıma bileşeni bazı tanıdık veya anlamlı kelimeleri fark etme becerisini içermektedir. Çocuğa kitap okurken ““Bu bir domates resmi. Resmin yanında *domates* kelimesi yazılı.” gibi ifadelerle bu beceri kazandırılabilir.

Çocuklar kitaplarla deneyim yaşadıkça yazıların işleyişi hakkındaki bilgileri kapsamlı bir şekilde artmaktadır. Bu erken farkındalıklar çocuğun ileri okuma edinimlerine temel oluşturmaktadır (Faver, Nakamoto, & Lonigan, 2007; Kelman, 2006; Justice, Skibbe, & Canning, 2005; Justice & Ezell, 2002).

1.7.3.3 Alfabe-Harf Bilgisi

Alfabe bilgisi; harflerin kelime ve seslerle ilişkili olduğu bilgi olarak tanımlanmaktadır (National Early Literacy Panel, 2008). Alfabe bilgisi, harflerin farklı şekilleri olduğunu, farklı sesleri olduğunu ve sözcükleri oluşturduğunu anlama bilgisidir.

Çocukların çevrelerinde gördükleri yazılı materyallere ilgi gösterdikleri, onları zamanla tanıdıkları ve isimlerini söyledikleri görülmektedir. Yazı farkındalığı ile başlayan bu süreçte çocuklar bu yazılardaki sembollerin harf olduğunu fark ederler. Bazen yazılardaki harfleri taklit eder ve kendi adlarını yazabilirler. Sonra kendi adındaki harflerle bazı sözcüklerdeki harflerin benzerlik gösterdiğini fark edebilirler (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008).

Fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerileri, okuma yazma sürecini etkileyen iki unsurdur. Çocuklar sesler ile harfleri ilişkilendirmeye başladıkları zaman alfabe/harf bilgisi gelişmektedir. Bu da fonolojik farkındalık gerektirmektedir. Çocuklar harfleri fark etmeden ve tanımadan önce, onun için anlamlı olan sembolleri, kelimelerdeki benzerlik ve farklılıkları fark ederler. Daha sonra çocuklar çevrelerinde sıklıkla gördükleri kelimelerin harflerden oluştuğunu fark ederler. Çocukların kendi isimleri ise genellikle bu farkındalığın başlangıç noktası olmaktadır. Örneğin, *K* harfini Kerem’in *K*’si olarak bilirler (McGee & Morrow, 2005; Soderman, Gregory, & McCarty, 2005).

Griffith, Beach, Ruan ve Dunn (2008) harf bilgisinin gelişiminin harf farkındalığı ile başladığını belirtmektedirler. Sonrasında harflerin taklit edilmesi yoluyla yazma becerisi gelmektedir. Çocuklar bu aşamada gerçek harflere benzer şekiller çizebilir ve kendi isimlerini yazabilirler. Daha sonra ise çocuklar kelime veya metin içerisindeki benzer harfleri bulabilirler. Edindikleri bu harf bilgisi ile heceler ve telaffuzları arasındaki ilişkiyi kavrayan çocuklar, sözcükleri okumaya ve yazmaya başlayabilmektedirler.

Ehri (2005) alfabetik bilginin çocukların yeni kelime dağarcığının öğrenmesini arttırdığını belirtmektedir. Ehri ve McCormick (1998) çocukların kelimeleri okumayı öğrenme biçimindeki beş aşamalı bir model geliştirmişlerdir. Bu aşamalar kullanılan alfabetik bilginin türüne göre oluşturulmuştur. Beş aşama şöyledir:

- Alfabetik öncesi aşama: Çocuklar, görsel özelliklerini ezberleyerek veya kelimeleri bağlamlarından tahmin ederek kelimeleri okurlar.
- Kısmi alfabetik aşama: Çocuklar alfabenin bazı harflerini tanır ve gördükleri kelimeleri hatırlamak için kullanır.
- Tam alfabetik aşama: Çocuklar, fonetik sistem hakkında geniş bir bilgiye sahiptir ve sözcüklerdeki ifade ve sesbirim arasındaki bağlantıyı tam olarak analiz etmek için bu bilgiyi kullanabilirler. Bilinmeyen kelimeleri çözebilir ve sıklıkla gördükleri sözcükleri belleğe kaydedebilirler.
- İleri alfabetik aşama: Bu aşamada dil bilgisindeki ekleri kullanarak yeni kelimeler oluşturabilir.
- Otomatik aşama: Bu aşamadaki okuyucu, metin içerisindeki bilmedikleri kelimeyi anlamak için farklı stratejiler geliştirir. Bazen bilmediği kelimeyi görmezden gelerek, metnin anlamına odaklanır.

Okuma yazma becerisinin kazanımı için, alfabe ve harf bilgisinin edinilmiş olması gerekmektedir. Bunun için, çocukların alfabede bulunan büyük, küçük harfleri tanımaları, kendi isimleri içerisindeki harfleri tanımaları, bildiği harfleri çevresel yazılar üzerinden gösterebilmeleri, ses ve harf ilişkisi kurabilmeleri gerekmektedir (Morrow, 2007).

1.7.3.4 Sözel Dil Becerisi

Çocuklar okuryazar olmadan önce, konuşan ve dinleyendir. Konuşma becerisinden okumaya ve yazmaya geçmesi için zihinsel bir değişim gereklidir. Sözel dil becerileri konuşma, konuşma dilindeki döngüyü anlama, kelime dağarcığı, dağarcığındaki kelimelerin anlamını kavrama, anlatım bilgisi, gittikçe daha karmaşık cümle yapılarını kullanma, dinleme ve gerektiğinde uygun tepkiler verme gibi becerileri kapsamaktadır (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Sözlü dil hem okuma hem de yazma için önemlidir. Yazılı dili anlamak için sözlü dil yetkinliği bir zorunluluktur. Çocuklar metin içerisindeki geniş kelime aralığını anlamak için güçlü kelime dağarcığına, metin içerisindeki karmaşık cümle yapısını anlamak için güçlü gramer bilgisine ve metindeki bilgiler arasında gerekli bağları kurmak için mantık ve yorum becerisine ihtiyaç duyar (Roskos, Morrow, & Gambrell, 2015).

Alıcı dil (dinleme) ve ifade edici dil (konuşma) olarak gelişimsel basamaklara ayrılan sözel dil becerileri okuduğunu/dinlediğini anlama ve konuşabilme/yazabilme anlamına gelmektedir (Bennett-Armistead, Duke, & Moses, 2005). Sözel dil becerisinin gelişimi için dilbilgisi, sözcük bilgisi, anlama stratejileri ve metin hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu nedenle çocuklar aşağıda belirtilen sözel dilin sahip olduğu beş bileşende kendilerini geliştirmelidirler:

- Anlam Bilgisi (Semantik): Kelimelerin anlamlarını inceleme bilgisidir. Çocuklar bu beceri için konuşmalarda duydukları kelimeler için anlam geliştirmelidir.
- Sözdizimi (Sentaks- aynı zamanda dilbilgisi olarak da bilinir): Sözcüklerin birbirine nasıl bağlandığının kurallarını öğrenme. (özne/ yüklem/ nesne/ tümleç)
- Biçim bilgisi (Morfoloji): Dilin kelime yapılarını ve türeme yollarını içerir. (çekim ekleri-yapım ekleri gibi)
- Ses bilgisi (Fonoloji): Dilin konuşma içerisindeki seslerin kurallarını ve sesbirimlerini içerir.
- Kullanım bilgisi (Pragmatik): Sosyal etkileşim için dilin kullanım kurallarını kapsar. (merhaba/ elveda /lütfen /teşekkür ederim gibi) (Roskos, Morrow, & Gambrell, 2015).

Sözel dil bu bileşenlerin toplamından daha fazlasıdır. Sözlü dil edinimi amaçlı bir dinleme ve konuşma için bütün bu bileşenlerin entegrasyonunu gerektirmektedir. Bu nedenle, sadece bu bileşenlerden birine dair becerileri geliştirmesi değil, anlamlı bir konuşma ve dinleme yapabilmek için nasıl hepsini bir araya getireceğini bilmesi gerekmektedir. Çocuklar sözel dil becerilerini günlük dil deneyimleri, bilgilendirici yetişkin-çocuk konuşmaları, paylaşımlı okumalar ve öğretme temelli konuşmalar ile geliştirmektedirler (Gillen & Hall, 2003; Neuman & Dickinson, 2018).

Çocuklar günlük yaşam deneyimleri ile dil edinim sürecini gerçekleştirmektedirler. Yetişkinler çocukların dil edinim sürecinde yeniden biçimlendirmeler ya da genişletmelerle çocuğun sözcük dağarcığını, karmaşık cümle yapısını ve konuşma döngüsünü anlama becerisini geliştirmektedirler (Yazıcı ve Dereobalı, 2015).

Erken okuryazarlık becerileri için, sözel dil becerileri dil bilgisel farkındalık, kelime bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere üç alana bölünebilir (Roskos, Morrow, & Gambrell, 2015).

Dil Bilgisel Farkındalık: Çocuklar sözel dil ile yazılı dile aşina olurlar. Çocuklar kitap diline aşina oldukça, bu dili kendi konuşmalarına dâhil etmeye başlarlar. Bu da çocukları okuma ve yazmaya hazırlayan dil bilgisi farkındalığı kazandırır. Böylelikle çocuk konuşma dilindeki tonlamaları, zamirleri, zarfları, sıfatları ve cümle içindeki yerlerini öğrenir.

Kelime Bilgisi: Sözcük dağarcığı bilinen, sevilen ve kullanılan kelimelerden oluşmaktadır. Kelime bilgisi, bir kişi tarafından bilinen sözcük grubudur. Alıcı ve ifade edici kelime bilgisi olarak ikiye ayrılır. Alıcı kelime bilgisi, dinlenildiğinde ve okunulduğunda anlaşılan kelimeleri içermektedir. Diğer bir deyişle kelimenin anlamı duyulan veya okunulan içerikten anlaşılır. İfade edici kelime bilgisi ise, kullanılan ve bilinen kelimeleri içerir. Küçük çocuklarda alıcı kelime dağarcığı ifade edici kelime dağarcığından daha geniştir. Söyleyebilecekleri kelimelerden çok daha fazla kelimeyi duyabilir ve anlayabilirler. Erken yıllarda kelime bilgisi gelecekteki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda, kelime bilgisinin okuma başarısının tam anlamıyla belirleyicisi olmadığı fakat okuma yazma öğrenimindeki yetersizliğinin yordayıcısı olduğu görülmektedir (Robbins and Ehri, 1994; Hirsch, 2006; Biemiller, 2010; Neuman and Wright, 2014).

Dinlediğini anlama: Doğum öncesinde başlayan dinleme becerisi, konuşurken sunulan düşünceleri anlama, yorumlama, organize etme, değerlendirme ve hatırlamaya

değer bilgileri ayırma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Taşer, 2012). Çocukların dinlediğini anlama becerisi okul yıllarında okuduğunu anlama becerisine öncülük eder. Dinlediğini anlama becerisi güçlü olan çocuklar okul öncesi yıllarında akranlarından bir yıl öndedirler ve bu fark ilkokul yıllarında daha da artmaktadır (Roskos, Morrow, & Gambrell, 2015).

Sözlü dili anlama okumayı öğrenmenin temelini oluşturur ve ilköğretim ve ortaöğretim boyunca okuma başarısı ile ilişkilidir. Doğduğu andan itibaren çocuğun sözlü ve yazılı dilini etkileyecek olan bir çevreye ilgili olduğu görülür. Zengin ve giderek daha karmaşık diyaloglarla ve konuşmalarla yüz yüze olan çocuk, kelime dağarcığının gelişiminde, dilin seslerini ve yapısını anlamada karşı konulamaz bir avantaja sahiptir. Fakat ne yazık ki, tüm çocuklar zengin dil ortamlarından yararlanamamaktadır. Bu çocuklar okula önemli bir dezavantajla başlamakta, okulları tarafından da fark edilmediğinde bu dezavantaj daha da artmaktadır.

1.7.3.5 Yazı Yazma

Geleneksel yazı yazma öncesinde çocuklar yazı yazma becerisini kazanabilecekleri deneyimler edinirler. Başta karalama şeklinde başlayan, sonrasında belirgin şekiller çizen çocuk yazıyormuş gibi yapmaya ve hatta isim çizme çalışmalarına başlar. Bu deneyimler okuma-yazmanın gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2015).

Diğer erken okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi yazı yazma becerisi de çocuklar insanlarla, materyallerle ve çevresel yazılarla ilişkili oldukça gelişmektedir. Gelişimsel olarak, çocuklar aşağıdaki aşamalardan geçtikçe yazı kavramını anlamaya başlarlar:

- Ben bir şeyi düşünebilirim
 - Düşündüğüm şey hakkında konuşabilirim
 - Söylediğim şeyi yazabilirim
 - Yazdığım şeyi okuyabilirim
 - Diğer insanlar da benim yazdığım şeyi okuyabilir
 - Diğer insanların bir şeyler hakkındaki düşünme şekillerini etkileyebilirim
- (Ottley, 2011).

Çocuklar yazmayı çizim ve karalamalarla deneyimlemeye başlar. Çocuklarda yazı farkındalığı gelişir gelişmez, yazı benzeri çizimler, karalamalar yapmaya

çalıştıkları görülür. Bu dönemde harflere benzetmeye çalıştıkları şekiller çizebilir veya soldan sağa doğru sürekli çizgiler çizebilirler. Alfabe ve harf bilgisi kazandıkça daha düzgün harfler çizip onları bir sıraya koyabilirler. Genellikle ilk olarak kendi isimlerini yazdıkları görülür. Salas ve Tolchinsky (2017), bunun sebebinin çocukların ben merkezliyetçi olmalarından kaynaklandığına inanmaktadır. İsimleri onlar için anlam ifade eder, bu da onları yazmak için motive eder.

Çizim, soldan sağa doğru karalama, harf benzeri şekiller veya rastgele harf sıralamaları oluşturma yazmanın gelişmekte olan formlarıdır. Çocukların yaptığı karalamalar yetişkinlere anlamlı görülme de, aslında bu karalamalar bir hikaye anlatmaktadır ya da çocukların kişisel deneyimlerini sunmaktadır. Diğer erken okuryazarlık becerileri geliştikçe çocuklar daha anlaşılır, daha uzun ve daha karmaşık mesajlar içeren yazılar yazmaya başlarlar (Cabell, McGinty, & Justice, 2007; Kaderavek, Cabell, & Justice, 2009).

Ottley (2011) gelişmekte olan yazma (emergent writing) becerileri beş aşamada belirtmiştir. Bunlar:

- **Yazma Öncesi:** Çocuk anlaşılır veya anlaşılmaz bir resim çizer. Çizik yazı veya harf benzeri şekiller yazar.



Şekil 1: This snowman is melting (Kardan adam eriyor)

Kaynak: Ottley, L. (2011). Emergent Writer's Workshop. USA: Teacher Created Resources.

- **Yazma Başlangıcı:** Çocuk konu ile ilgili anlaşılır resimler çizer. Yazının bir mesaj taşıdığını anlar. Bir, iki veya üç harfli kombinasyonlarla bütün kelimeyi ifade eder. Genellikle büyük harf kullanır.

W U Z A B Q R



Şekil 2: There was a bear (Bir ayı var)

Kaynak: Ottley, L. (2011). Emergent Writer's Workshop. USA: Teacher Created Resources.

- **Gelişen Yazma:** Resim ve yazıyı bir mesaj iletmek için kullanır. İsim ve kelimeleri kopyalar. Bilmediği kelimeleri yazmak için harf-ses ilişkisi kurabilir. Etiket ekleyebilir.



Şekil 3: Cat Hen Tree (Kedi Tavuk Ağaç)

Kaynak: Ottley, L. (2011). Emergent Writer's Workshop. USA: Teacher Created Resources.

- **Yeterli Yazma:** Bildiği kelimeleri ses-harf ilişkisi kurarak yazar. Bazı harflerin seslerini karıştırabilir. Büyük ve küçük harf kullanır. Soldan sağa ve yukarıdan aşağıya yazar. Uygun boşlukları kullanır. Bütün düşüncelerini yazar.



The three butterfly fly to the flower to get some honey

Şekil 4: The three butterfly fly to the flower to get some honey
(Üç kelebek bal toplamak için çiçeklere doğru uçarlar.)

Kaynak: Ottley, L. (2011). Emergent Writer's Workshop. USA: Teacher Created Resources.

- **Uzman Yazma:** Uzun kelimeleri doğru bir şekilde heceler ve yazar. Bilmediği kelimeleri de doğru bir şekilde yazabilir. Noktalama işaretlerine ve büyük/küçük harf kullanımına dikkat eder. Uygun boşluklar kullanır. Cümleleri amaçlı bir şekilde sıralamaya başlar.



The three ladybugs were flying to the leaf to get some milk

Şekil 5: The three ladybugs were flying to the leaf to get some milk
(Üç uğur böceği, biraz süt almak için yaprağa uçuyordu.)

Kaynak: Ottley, L. (2011). Emergent Writer's Workshop. USA: Teacher Created Resources.

Okul öncesi dönemde yazı yazma becerileri için çocuklar desteklenmelidir. Yetişkinler model olmanın yanı sıra, gerekli çevre düzenlemesini ve eğitim planlamasını yapmalıdır. Burada amaç çocukların yazılı dili zihinsel bir araç olarak

kullanmalarına ve yazıyormuş gibi yapabilmeleri için ortam hazırlamak ve çocuğun ihtiyacını karşılamaktır (Bodrova ve Leong, 2007).

1.7.4 Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler

Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistem Kuramı, insanların çeşitli sosyal bağlamlarda geliştiğini ve bağlamlar arasındaki ilişkileri araştırmanın önemli olduğunu ileri sürmüştür. Ekolojik kuramda iç içe geçmiş küreler dizisi vardır. Bu dizinin merkezinde çocuğun kendisi bulunmaktadır. Çocuğun kişisel özellikleri ve deneyimleri okuryazarlık ve dil gelişim sürecini etkileyecektir. Bir sonraki ekolojik alan, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen ilişkileri, ev-aile ve okul öncesi eğitim kurumları gibi ortamlarını içermektedir. Ev ortamını fiziki ortam, ebeveynler, kardeşler ve diğer yetişkinlerle çocukların etkileşimleri oluşturmaktadır. Kurum ortamı ise fiziki ortam, akranlar, öğretmenler ve bu alandaki diğer yetişkinler arasındaki etkileşimleri içermektedir (Weigel, Martin, & Bennett, 2005). Bu bağlamda biyolojik faktörlerin ve ev/aile ortamlarının erken okuryazarlık üzerindeki etkilerine bakmakta yarar vardır.

1.7.4.1 Biyolojik Faktörler

Gelişimde çevre ve kalıtımın etkili olduğu düşünüldüğünde, erken okuryazarlık becerileri için de aynı durumun söz konusu olduğu bir gerçektir. Son yıllarda ikizler üzerinde yapılan araştırmalarda genetik ve çevresel faktörlerin erken okuryazarlık üzerindeki etkisi incelenmiştir (Bus ve Out, 2009; Hayiou-Thomas, 2008; Hayiou-Thomas, Dale, ve Plomin, 2012; Byrne, et al., 2006; Byrne, et al., 2009; Samuelsson, et al., 2007; Olson, et al., 2011). Bu araştırmalar genetik faktörlerin konuşmayı, ileri okuma yazma becerilerini etkilediğini fakat ses farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe - harf bilgisi, kelime bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinde çevresel unsurların daha belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Boylamsal araştırmalarda (Byrne, et al., 2006; Byrne, et al., 2009; Samuelsson, et al., 2007; Olson, et al., 2011) ise ayrıca okul öncesi dönemdeki çevresel etkilerin, ilkokul döneminde okuma yazma becerilerindeki etkisinin azaldığı, genetik faktörlerin daha baskın bir etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda ailesi yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocukların erken okuryazarlık ve ileri okuma yazma becerileri üzerinde genetik etkilerin daha belirgin görüldüğünü, ailesi düşük sosyo-ekonomik düzey grubundaki çocukların becerilerinin ise okul ortamından daha çok etkilendiğini ortaya koymuştur.

Zeka'nın akademik becerilerdeki etkisi bilinmektedir. Çocukların zekâları ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma (Siegel, 1981; Morrison, McMahon-Griffith, Williamson, & Hardway, 1993; Alloway & Alloway, 2010; Lynn, 2010; Ayesha & Khurshid, 2013; Devers, 2015) buna kanıt niteliğindedir. Düşünme, anlama, araştırma, problem çözme, analiz etme, yorumlama gibi becerilerin okuma yazmayı öğrenmede büyük bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Çocuklara ne düşünecekleri değil, nasıl düşünecekleri öğretilmelidir. Günümüzde yapılan çalışmalarda da erken okuryazarlık becerilerinin, okumayı öğrenmenin zekayı geliştirdiği ortaya konmuştur (Ritchie, Bates, & Plomin, 2015).

Cinsiyet ise okuryazarlık becerilerinde tartışılan diğer bir değişkendir. Okul öncesi yıllarda kızların okuryazarlık ve konuşma becerilerinde fark yarattığı görülse de (Walker & Berthelsen, 2017), ilerleyen yaşlarda cinsiyet değişkenin akademik becerilerde önemli bir fark yaratmadığı görülmektedir (Below, Skinner, Fearington, & Sorrell, 2010; Erdoğan, Bekir, & Aras, 2005). Fakat yapılan bazı araştırmalarda kızların erkeklere göre konuşmaya başlama yaşının daha erken olduğu, sözel uyaranlara daha fazla tepki verdiği ve daha fazla konuştukları görülmektedir (Bayhan & Artan, 2007; Karacan, 2000). Fakat bu farklılıklar hem genetik hem çevresel etmenlerin sonucu olarak düşünülebilir. Çevresel olarak annelerin kızlarıyla daha fazla konuştukları, erkek çocuklarının daha çok hareketli oyunlara teşvik edilmesi, genetik olarak ise sol cerebral hemisferin olgunlaşmasının kızlarda daha hızlı olması kız çocuklarının okuryazarlık ve dil becerilerinde fark yaratmasına sebep olmaktadır (Bayhan & Artan, 2007; Millard, 2003).

1.7.4.2 *Ev/Aile Ortamı*

Çocukların, birçok durumda olduğu gibi, dil ve erken okuryazarlık ile karşılaştıkları ilk ortam evleridir. Ev okuryazarlık ortamı geniş anlamda çok çeşitli şartlarda meydana gelen çok yönlü bir etkileşimli deneyim olarak tanımlanır ve genellikle erken okuryazarlık ediniminde anahtar bir bileşen olarak adlandırılır (Schmitt, Simpson, & Friend, 2011; Wood, 2002). Bazı araştırmacılar ev erken okuryazarlık ortamını kütüphane ziyaret sıklığı, hikaye kitabı başlık tanımlaması ve evde var olan kitap sayısı olarak tanımlarken (Lyytinen, Kaakso, & Pokkeus, 1998; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998), diğerleri ebeveyn çocuk etkileşimi, çocukların başlattığı etkinlikler ve ebeveyn okuryazarlık alışkanlıklarını içererek geniş

bir şekilde tanımlamışlardır (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; Schmitt, Simpson, & Friend, 2011).

Ayrıca ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin aile/ev ortamı ile ilişkili olduğunu öne süren çalışmalar (Marshall ve v.d, 2001; McConnell, Breitzkreuz ve Savage, 2011) ışığında, ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin ev erken okuryazarlık ortamını etkileyebilecek etmenler arasında sayabiliriz.

Sonuç olarak ev erken okuryazarlık ortamını etkileyen faktörleri dört bileşende incelemek mümkündür. Bunlar; fiziki özellikler, ailenin demografik özellikleri, ebeveyn okuryazarlık etkinlikleri ve ebeveynlerin algıladıkları sosyal destektir.

1.7.4.2.1 Fiziki özellikler:

Ekolojik kuram temel alındığında çevre öğrenme ve davranışlarda önemli bir rol oynamaktadır. Ev ortamının düzeni, içeriği ve karmaşıklığı yapılan etkinliklerin ve katılımların yapısını etkiler (Neuman, Koh, ve Dwyer, 2008). Okuma yazma araçlarına erişimin çocukların okur yazarlık faaliyetlerine katılımı üzerindeki güçlü etkisini gösteren oldukça fazla sayıda çalışma (Morrow, 1990; Neuman ve Roskos, 1992; Vukelich, 1994; Newman, 1996; Neuman, 1999; Weigel, Martin, ve Bennett, 2005; Dynia, et al., 2016) bu iddâyı doğrulamaktadır. Bu araştırmalar okuryazarlık araçlarına, kitaplara ve oyun materyallerine kapsamlı erişime sahip bir şekilde özenle yapılandırılmış ortamlarda çocukların daha fazla okuduğunu ve okur yazarlığa ilişkin oyunlara daha fazla katıldıklarını göstermektedirler.

Okuma yazma araçlarına erişimin etkisine ek olarak, ortamda mekanın kullanımının öğrenmeyi etkilediğine dair yeterli kanıt bulunmaktadır. Çocuklar kendi tepkilerini düzenlemek ve yönlendirmek için alan ve sınırlarını kullanırlar (Neuman, Roskos, Wright, & Lenhart, 2007). Çalışmalar daha küçük, iyi tanımlanmış merkezlerin ve kuytu bölümlerin akranlarıyla ve yetişkinlerle daha fazla konuşmayı ve işbirliğini teşvik ettiğini göstermektedir. Çocuklar başkalarıyla daha uzun ve daha zengin sohbette etkileşimde bulunmak için bu daha samimi ortamları kullanabilirler (Neuman ve Roskos, 1997).

Bazı araştırmalarda, materyallerin çocukların katılımını ve davranışlarını etkileyebileceklerine dair kanıtlar sunulmaktadır. Bazı materyaller diğerlerine oranla daha uzun süreli etkinlikleri teşvik etmekte ve farklı yaşlardaki çocukların dikkatini çekmektedir. Örneğin, inşa oyunlarında kullanılan bloklar, legolar gibi oyuncaklar yürüteç gibi itmeli oyuncaklara göre daha fazla konuşmayı teşvik etmektedir. Bazı

materyaller daha fazla işbirliğini ve sosyal etkileşimi gerektirirken (drama oyuncakları gibi) diğerleri (yapbozlar gibi) daha fazla bireysel veya paralel oyunları teşvik etmektedir (Neuman ve Roskos, 1990).

Materyallerin, oyuncakların yerleştirilmesi ve gruplandırılması çocukların oyunlara katılımını etkilemektedir. Oyuncaklar anlamlı bir şekilde gruplandırıldığında çocukların oyun süreleri uzamaktadır. Özellikle yazılı materyaller (mektup, kitap, yazı araçları, pullar, menüler, telefon rehberleri, ansiklopediler, gibi) raflara bir tema oluşturulacak şekilde yerleştirildiğinde çocukların oyunları dil bakımından zenginleştirilmiş, motivasyonları arttırılmış ve dikkat süreleri uzatılmış olmaktadır (Neuman ve Roskos, 1992).

Ayrıca çocukların bulunduğu ortamlarda iyi tanımlanmış sınırlara, rahat oturma alanlarına sahip olan, erişilebilir, düzenli ve çok çeşitli malzemelerin bulunduğu bir kütühanenin varlığı çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Jensen, Burleson, ve Sadauskas, 2012; Neuman, 1999). Özetle, fiziksel çevrenin çocuğun okuryazarlık becerilerine etkisi olduğu görülmektedir.

1.7.4.2.2 *Ailenin Demografik Özellikleri*

Aile, çocuğun gelişimini destekleyen ve bu gelişimin kalıcı olmasını sağlayan en etkili birimdir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ailede bulunan kişi ve kardeş sayısı erken okuryazarlık becerilerini etkileyen demografik özelliklerdir (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Duncan & Brooks Gunn, 2000; Dickinson & Snow, 1987; Schmitt, Simpson, & Friend, 2011).

Ailenin sosyo ekonomik durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu ev içerisindeki ortamı etkilemektedir (Suskind & Suskind, 2018). Yapılan araştırmalarda, sosyo ekonomik durum ve eğitim seviyesi bakımından farklı olan çocuklar, toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu açısından farklılıklar göstermişlerdir (Savaş, 2006). Daha alt sosyo ekonomik düzeyden ailelerin bebekleri ile daha az sözel iletişim kurdukları, onlarla sözel iletişime girmeyi değerli bulmadıkları görülmüştür. Eğitim düzeyi arttıkça sözel uyaranların arttığı belirtilmiştir. Bunun sonucunda da alt sosyo ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarıyla daha kısa konuştukları, çocuklarının sorularına açıklayıcı cevaplar vermedikleri görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003). Çocukların okuryazarlık yetkinlikleri ebeveynlerin eğitim durumu ile yakından ilgilidir. Okuma güçlüğü çeken ebeveynlerin çocuklarının okuma

yazmayı öğrenmede daha dezavantajlı olduğu bilinmektedir (National Institute for Literacy, 1997).

Oyun ve eğitim gruplarına katılım, gezi, zengin materyal sunma gibi öğrenme fırsatları sağlama konusunda sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının daha avantajlı olması, onların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde diğer sosyoekonomik seviyedeki çocuklara göre fark yaratmalarına sebep olmaktadır (Karacan, 2000).

Aile yapısı dil öğreniminde ve erken okuryazarlık becerilerinde farklılık yaratabilecek bir diğer unsurdur (Steelman, Powell, Werum, & Carter, 2002). Örneğin, farklı doğum sırasındaki çocukların aile kaynaklarına, ebeveynlerin zaman, enerji ve dikkatini çocuklarına sunmasında farklılık yaratabilmektedir. Geniş ailelerde (fazla çocuk veya onlarla birlikte yaşayan yakınlar) aile enerji, zaman, para, dikkat gibi kaynaklarını birçok çocuk arasında paylaştığı için bu kaynakların her çocuğa çekirdek ailelere göre daha az sunulduğu düşünülmektedir (Cicirelli, 1994; Lu & Treiman, 2008). Fakat bunun yanı sıra çocukların gelişimlerinde ve sağlıklarında geniş aile içerisinde bulunmanın olumlu etkisi olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (LAFave & Thomas, 2017; Wasik & Herrmann, 2004). Geniş ailelerde var olan sosyal desteğin çocukların okuryazarlık becerilerini etkilediği ve kalabalık ortamlarda yetişen çocukların daha fazla konuşmaya ve okuryazarlık durumlarına maruz kaldığı düşünülmektedir (Cole, 2011).

Yapılan araştırmalarda ilk doğan ve sonraki doğan çocuk arasında anne çocuk etkileşiminde farklılıklar olduğu görülmüştür. İlk doğan çocuğun daha yetişkin bir dile maruz kalırken, daha sonra doğan çocukların ise kardeşlerinin olgunlaşmamış dillerine maruz kaldıkları sonucu ortaya konulmuştur. Ayrıca ebeveyn, çocuk ve abi/abla üçlü etkileşiminde annelerin abla/abi ile daha çok konuştuğu görülmüştür (Oshima-Takane, Goodz, & Derevensky, 1996; Tomasello & Mannle, 1985; Steelman, Powell, Werum, & Carter, 2002).

Bu araştırmalar çocukların dil edinimi konusundaki ebeveynlerin rolü üzerine yoğunlaşmıştır, ancak kardeşler dil öğrenme için başka bir kaynaktır. Erken yaşlarda, çocuklar abi veya ablalarını gözlemlemekte ve taklit etmektedirler. Abi ve ablalar onlara fiziksel, sosyal, kültürel ve akademik becerileri öğretmektedir (Lancy, 2008; Azmita & Hesser, 1993; Orellena, 2003; Ortiz, 2009).

Çoğu toplumda var olan erkek üstünlüğü veya cinsiyet beklentileri (kızların bakım işleriyle ilgilenmesi gibi) gibi tutumlar nedeniyle kardeşlerin cinsiyetleri de ev

içerisindeki dinamiği, etkileşimlerin miktarını ve kalitesini etkilemektedir. Örneğin küçük kız kardeş ile ablası arasında abisi ile olduğundan daha fazla sözel bir etkileşimin olması beklenebilir. Fakat hem abi hem ablaya sahip olan çocuklar açısından her iki kardeşi ile de yapacağı çift yönlü iletişim alıcı ve ifade edici dillerini geliştirmelerini sağlayacaktır (Lancy, 2008; Best, 2004).

1.7.4.2.3 Ebeveyn Okuryazarlık Etkinlikleri

Ev erken okuryazarlık ortamının üçüncü bileşeni ebeveyn okuryazarlık etkinlikleridir. Ebeveyn okuryazarlık etkinliklerini pasif ve aktif olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Ebeveynlerin pasif okuryazarlık etkinlikleri ebeveynlerin çocuklarına okuryazarlıkta model olması anlamına gelmektedir. Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları (kitap okumayı sevmeleri, kitap okurken geçirdikleri zaman) çocukların okuma becerileri ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Sonnenschein, Brody, & Munsterman, 1996). Ayrıca Burgess, Hect ve Lonigan (2002) ebeveynlerin pasif okuryazarlık davranışlarının çocukların sözel dil ve fonolojik farkındalık becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Düzenli okuyan ebeveynlerin daha geniş sözcük dağarcığının olabileceği ve ebeveynlerini okurken gören çocukların okuryazarlık veya kitap ile ilgili konuşmaya eğilimli olabileceği varsayımı ile ebeveyn ve çocuk arasında okuryazarlık açısından daha kaliteli ve zengin bir sohbet olacağı düşünülmektedir (Weigel, Martin, & Bennett, 2005).

Ebeveynlerin aktif okuryazarlık etkinlikleri ise çocukların okuryazarlık ve dil etkinliklerine katılmasıdır (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002). Yapılan araştırmalar (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Altıparmak, 2010; Yeung ve King ,2016; Malin 2016) sonucunda çocuklara kitap okuma sıklığının, birlikte sözel etkileşim içeren şarkı, ninni, tekerleme söyleme, drama oyunları gibi etkinliklerde bulunmanın okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık ve sözel dil becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

1.7.4.2.4 Sosyal Destek

Sosyal destek, kişinin sosyal bağlarını, sosyal bütünleşmesini ve birincil grup ilişkilerini ifade eder. Kişilerin sevilme, değerli olma ve ihtiyaç duydukları zamanlarda başkalarına güvenme duygusunu yansıtır (Cobb,1976 akt. Turner ve Brown, 2010). Sosyal destek kavramı ilk olarak 1894'te sosyolog Emile Durkheim tarafından sosyal bağ olarak iki noktaya ayrılmıştır: Algılanan ve alınan sosyal destek (Eureling ve ark.,

1995). Algılanan destek, ilgili ve ulaşılabilir sosyal çevreye sahip olunduğuna dair öznel inançtır (Turner ve Brown,2010). Destek, bireyin yaşamında bir tampon görevi görür ve iyi oluş, olumlu büyüme ve gelişmeyi öngören bir yapıdır (Walen ve Lachman, 2000; Ho vd., 2008). Alınan/sağlanan sosyal destek ise başkalarının davranış ve eylemlerini içermektedir ve desteğin davranışsal değerlendirilmesidir (Uzman, 2002).

Sosyal destek, yalnızca bireylerin psikolojik sağlığını korumakla kalmayan, aynı zamanda olumlu davranışları teşvik eden psikolojik bir kaynaktır. Eş, anne, baba, kardeşler, çocuklar, arkadaşlar, akrabalar, komşular veya doktor ile içinde yaşadıkları toplum gibi faktörler ebeveynlerin sosyal destek kaynakları olarak düşünülmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre onun gelişiminde ve öğrenmesinde önem arz etmektedir. Çocuk, anne ve baba gibi yakın çevresinin yanı sıra aile ile etkileşimde bulunan sosyal çevreden de dolaylı olarak etkilenmektedir (Artzaba-Poria ve Pike, 2005).

Ebeveynler sosyal çevreleri tarafından desteklendiklerinde, önemli sıkıntı ya da zorluklar yaşarken bile, sıcaklık, izleme ve destek gibi olumlu ebeveynlik uygulamalarında bulunma olasılıkları daha yüksektir (Conger et al., 1999; Lorenz, Conger ve Montague, 1994; McConnell, Breitzkreuz ve Savage, 2011). Buna ek olarak, daha algılanan yüksek sosyal destek puanına sahip ebeveynlerin daha olumlu ebeveynlik davranışları sergilediği görülmektedir (MacPhee ve ark., 1996; Marshall v.d., 2001).

1.8 İlgili Araştırmalar

1.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altıparmak (2010) ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla Ankara'da yaşayan ve 1-84 aylık yaş grubu çocuğu olan 677 ebeveyn ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin çoğunlukla evde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını çocukları için önemli buldukları ve ailenin sosyoekonomik durumunun çocuklara sağlanan okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile önemli derecede ilişki olduğu görülmüştür.

Altun (2013) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş gurubu 261 çocuk ve ailelerinde ev içi okuryazarlık ortam özellikleri ile çocukların okumaya karşı tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Okul Öncesi Dönemi Çocukların Okumaya Karşı Tutumları Ölçeği ve Ev İçi Okuryazarlık Ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda çocukların okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Turan ve Akoğlu (2014) ebeveynlerin erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi düzeyleri ile çocukların fonolojik farkındalık becerileri ve erken okuryazarlık deneyimlerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ailede sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ailede sağlanan erken okuryazarlık deneyimleri arttıkça çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Özen Altıncaynak (2014) ailelere yönelik olarak geliştirdiği okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre ailelere uygulanan programın çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Özbek Ayaz (2015) çalışmasında Tekirdağ ilinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 250 çocuğun ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları okuma etkinliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma durumları, kitap okuma sıklıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda üst sosyoekonomik seviyedeki ebeveynlerin tümünün, alt sosyoekonomik seviyedeki

ebeveynlerin ise %68'inin çocuklarına kitap okudukları görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına bakıldığında ise üst sosyoekonomik seviyedeki ebeveynler sık sık ve her gün, alt sosyoekonomik seviyedeki ebeveynler ise bazen okuduklarını belirtmişlerdir.

Çakmak ve Koç (2015) okul öncesi eğitime devam eden çocukların televizyon, kitap, bilgisayar ve oyuncaklarla geçirdikleri zamanın niteliğini çocukların çizdikleri resimler üzerinde inceledikleri çalışmalarında çocukların en çok çizgi film seyrettikleri ve bu çizgi film karakterlerinin figürleri ile oynadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca çocuklar en çok hikâye kitabı okumayı tercih ettiklerini, kitap okurken olumlu duygular hissettiklerini ve televizyon seyrederken yanlarında bir yetişkin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Altun (2016) Ankara'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaşlarında 168 çocuk ve aileleri ile yaptığı çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin ev ve sınıf içi okuryazarlık ortamları ile ilişkisini incelemiştir. Erken okuryazarlık ortamları hakkında bilgi almak için Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Ölçeği (Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K Tool - ELLCO) ve Ev Okuryazarlık Ortam Anketi (Home Literacy Environment Questionnaire -HLEQ); erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için ise Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ) ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (KUYEP) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ev okuryazarlık ortamının ve anne eğitim düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Akyüz (2016) çalışmada 3-6 yaş grubu 93 çocuk ve ebeveyn üzerinde ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ev okuryazarlık ortamı ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017) üç farklı sosyoekonomik seviyeden, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 341 çocuğun ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada ev okuryazarlık ortamının sosyoekonomik durum ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerin ev okuryazarlık ortam puanlarının orta ve düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelere göre

daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sonuçlara göre her üç sosyoekonomik seviyedeki ailenin orta düzey ev okuryazarlık ortam puanına sahip olduğu bulunmuştur.

Keleş Ertürk (2017) çalışmasında 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerini çocuğa, ebeveyne ve ev erken okuryazarlık ortamına yönelik değişkenler açısından 281 çocuk ve bu çocukların anneleri üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda ev erken okuryazarlık ortamı ile okul olgunluğu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Roberts, Jurgens ve Burchinal (2005) ev okuryazarlık uygulamalarını ve ev ortamının kalite ve duyarlılığının küresel ölçütlerini incelemişlerdir. Çalışmayı 72 Afrikan- Amerikan çocuk ve ailesi üzerinde bebekliklerinden beş yaşına kadar olan süre içerisinde yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda, ev ortamının kalite ve duyarlılığının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Weigel, Martin ve Bennett (2006) ev ortamının çoklu bileşenleri ile okul öncesi çağıdaki çocukların okur-yazarlık ve dil gelişiminin göstergeleri arasındaki eşzamanlı ve uzun süreli bağlantıları incelemişlerdir. Veriler 85 ebeveyn ve çocuklarından iki farklı zamanda toplanmıştır. Sonuç olarak ebeveyn okuryazarlık alışkanlıklarının ebeveyn okuma inançları ile pozitif ilişkili olduğunu, ebeveyn okuma inançlarının evde ebeveyn-çocuk okuryazarlık ve dil etkinlikleri ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Cassel (2011) ev okuryazarlık ortam özelliklerini ve bu özelliklerin okuryazarlık becerileri ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla 3-5 yaşlarında 165 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmıştır. Çalışma sonucuna göre ev okuryazarlık ortamı, yetişkin sorumlulukları ve ebeveynlerin akademik beklentileri çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili bulunmuştur.

Niklas ve Schneider (2013) anasınıfından birinci sınıfa kadar olan sürede 921 Alman çocukla erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık ortam ilişkisini boylamsal bir çalışma ile analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda ev okuryazarlık ortamının kelime bilgisi ve ses farkındalığının bir yordayıcısı olduğu ve birinci sınıftaki ses farkındalığını etkilediği görülmüştür.

Yeung ve King (2016) araştırmalarında Çin’de İngilizce konuşulan anaokullarındaki öğrencilerin ev okuryazarlık ortamını ve ev okuryazarlık uygulamaları ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma

sonucu bu uygulamaların üç açıdan sınıflandırılabilirliğini göstermiştir: paylaşımlı okuma, İngilizce materyallere maruz kalma ve ev öğretimi. Paylaşımlı okumanın İngilizce kelime bilgisi, sesbilgisi ve kelime okuma becerisinin yordayıcısı, İngilizce materyallere maruz kalmanın ifade edici kelime bilgisinin yordayıcısı ve ev öğretiminin ise harf bilgisinin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Can ve Ginsburg-Block (2016) Amerika’da 78 okul öncesi dönemde çocuğu olan düşük gelirli ailelerde ev okuryazarlık ortamını ve ebeveyn çocuk iletişimini belirleme amacıyla ebeveyn eğitim ve stres durumlarını ve ebeveyn çocuk okuryazarlık etkinliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında, ebeveyn stres durumu ebeveyn çocuk okuryazarlık etkinliklerini yordamaktadır.

Kesoglou (2016) okul öncesi çağda çocuğu olan 40 ebeveynin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuryazarlık etkinliklerini ve kendilerinin çocukların okuryazarlık gelişimindeki rollerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırmadaki ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık aktivitelerine katılımlarının yaşam boyu öğrenme için güçlü bir okuryazarlık temeli oluşturduğuna inandıkları, ev-okul ilişkisini önemsedikleri ve evde okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Malin (2016) düşük sosyoekonomik düzeydeki Latin göçmen ebeveynlerin ev okuryazarlık etkinlikleri ve çocukların sözel dil becerileri ile ilişkisini incelediği araştırmasında yaşları 24-31 ay aralığında olan 57 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sözel dil becerileri ve ev okuryazarlık etkinlikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Bergen, Zuijen, Bishop ve Jong (2016) ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuma akıcılığı arasındaki ilişkilerin ebeveyn okuma akıcılığıyla ne ölçüde ilişkili olabileceğini belirlemek için 101 çocuk ve ebeveynlerinden gelen verileri kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, ev okuryazarlık ortamı çocukların okumasıyla önemli ölçüde ilişkili olsa da evdeki kitap sayısı hariç olmak üzere hiçbir değişken anlamlı bir değişiklik sunmamıştır.

Moss (2016) Erken Çocukluk Boylamsal Çalışma Doğum Kohortu’ndaki (Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort- ECLS-B) iki ve dört yaşlarında 550 çocuğun verilerini değerlendirerek; ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ve ırkları, ebeveyn-çocuk okuryazarlık etkinlikleri ile erken okuryazarlık gelişiminin ilişkisini

incelemiştir. Çalışma sonucuna göre erken okuryazarlık gelişiminde sosyoekonomik düzeyin ırktan daha etkili olduğu bulunmuştur.

Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling (2017) disleksi olan üç buçuk yaşlarında 260 çocukla üç farklı zamanda (3,5-4,5 ve 5,5 yaşlarında) ana dili ve fonolojik becerilerini kontrol altına alarak, ev okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık becerilerindeki rolünü araştırmışlardır. Boylamsal olan bu araştırmada, ev okuryazarlık ortamının disleksi olan çocukların okuryazarlık becerileri ile doğrudan ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Marjanovic-Umek, Hacin ve Fekonja (2017) 4-5 yaşlarında 20 çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmalarında ev okuryazarlığı ortamının hangi faktörlerinin, evde anne-çocuk paylaşımlı okuma kalitesini en iyi şekilde öngördüğünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda anne çocuk paylaşımlı okuma kalitesinin ev okuryazarlık ortamı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sinclair ve arkadaşları (2017) çalışmalarında iki haftalık bebeklerin ev okuma uygulamalarını ve ortamlarını karakterize etmek amacıyla 223 aile ile görüşmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin büyük çoğunluğu bebeklerine okumaya başlamışlardır ve ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile ilişkilidir.

Mascarenhas ve arkadaşları (2017) ev okuryazarlık ortamını tanımlamak ve çocukların erken okuryazarlık yönelimlerini 12 aylıkken öngören demografik ve ev okuryazarlık özelliklerini belirlemek amacıyla Singapur'da 12 aylık çocuğu olan 525 çocuğun ebeveynleri üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonucunda çocukların okuryazarlık etkinliklerine ilgi ve katılımlarının zengin ev okuryazarlık ortamı annenin eğitim durumu ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Chow, Wong, Waye ve Zheng (2017) üç on bir yaşları arasında 312 Çinli ikiz çocuklar üzerinde ailenin sosyoekonomik durumunun ve ev okuryazarlık ortamının (HLE) Çince dil ve okuma becerilerine katkısını incelemişlerdir. Sonuçlar ailenin sosyoekonomik durumunun ve ev okuryazarlık ortamının kelime ve ses farkındalığına katkısı olduğunu, yazı farkındalığına ise olmadığını göstermiştir.

Niklas ve Schneider (2017) Almanya'da 125 çocuğun ebeveynlerine ev okuryazarlık ortamlarını ve dil yeterliliklerini geliştirmek için uyguladıkları müdahale programı uygulamışlardır. Çalışmada ebeveynler bir akşam toplantısına ve bireysel bir diyalog okuma seansına katılmışlar ve ev okuryazarlık ortamı ve çocukların dilsel yetkinlikleri müdahalenin öncesinde iki kez değerlendirilmiş. Müdahaleye katılan

ebeveynlerin ev okuryazarlık ortamlarının geliştiği ve bu ailelerdeki çocukların diğer ailelerle karşılaştırıldığında fonolojik farkındalıklarının arttığı görülmüştür.

Holfslundsengen, Gustafsson ve Hagtvet (2018) beş yaşındaki çocukların ev okuryazarlık ortamı, dil gelişimleri ve yazı farkındalıklarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla Norveç'te 111 çocuk ve aileleri üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin eğitim durumu ev okuryazarlık ortamı ile anlamlı bir ilişkisi vardır. Ev okuryazarlık ortamı ise kelime ve fonolojik farkındalık ile doğrudan, yazı farkındalığı ile dolaylı olarak ilişkilidir.

Konishi, Froyen, Skibbe ve Bowles (2018) aile duygusal ortamının ve ebeveynlerin sağladıkları ev öğrenme ortamının okul öncesi çağıdaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre ebeveynlerin evlilik durumlarının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ev erken okuryazarlık ortamı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson (2018) dört ve beş yaşlarında 151 çocuk ve ebeveynleri üzerinde ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları yazma çalışmaları ve ev okuryazarlık etkinliklerinin çocukların erken yazma becerilerine katkılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda ev okuryazarlık etkinliklerinin harf yazımı, imla ve kendiliğinden gelişen yazma becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Rose, Lehl, Ebert ve Weinert (2018) Almanya'da 2005 yılında üç yaşında olan 547 çocukla başladıkları boylamsal çalışmada çocukların dil yeterlilikleri, ev okuryazarlık ortamları ve sosyo-duygusal gelişimlerinin ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çocukların üç yaşında dil yeterlilikleri, ev okuryazarlık ortamları, sosyo-duygusal yeterlilikleri, beş yaşında dil yeterlilikleri ve sekiz yaşında sosyo-duygusal yeterlilikleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları okul öncesi dönemde dil ve ev okuryazarlık ortamlarının sekiz yaşındaki sosyo-duygusal beceriler üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Liu, Georgiou ve Manolitsis (2018) Çin'de 140 okul öncesi dönem çocuğundan ebeveynlerin beklentileri, ailenin sosyoekonomik statüleri ve ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda ebeveyn beklentilerinin erken okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortam özellikleri ile ilişkili olduğu fakat alfabetik dillere kıyasla Çince okuma ve ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkinin daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl (2018) altı yaşında 281 çocuğun ev okuryazarlık ortamına ilişkin görüşlerini, yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinin sıklığı

ve erken okuryazarlık becerilerini ve ebeveynlerin demografik bilgilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin eēitim durumlarının çocukların ev okuryazarlık ortam algısı ile ilişkili olduēu, ev okuryazarlık ortamının okuryazarlık etkinliklerinin sıklıēını etkilediēi bulunmuştur.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldıēında; genel olarak okul öncesi dönem çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamının ebeveyn eēitim durumları, ailenin sosyo ekonomik durumu ve ebeveyn inanç/beklentileri ile ilişkisinin veya ev erken okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiēi görülmektedir. Yürütülen bu çalışmada ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin iki farklı deēiřken, çocukların okul öncesi eēitim kurumuna devam durumu ve ebeveynlerin sosyal destek algısı, ile ilişkisini incelemesi ve farklı yaş grubu (12-36 ay) ile çalışılması bakımından alana katkı saēlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1 Araştırma Modeli

12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli değişkenler arası farkın ölçüsü hakkında bilgi elde etmede kullanılan çözümleme yoludur (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, & Karadeniz, 2016).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma 12-36 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocuklar olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Bitlis ilinde 2017-2018 yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 12-36 aylık çocukların hepsine ulaşıldığından birinci grupta evrene ulaşılmıştır. Bitlis'te 12-36 aylık çocuklara hizmet veren beş okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlara devam eden yaşları 12-36 ay aralığında bulunan toplam 38 çocuk bulunmaktadır.

Bitlis ilinde yaşayan okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 12-36 aylık çocuklardan 36'sı ise amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile derinlemesine analiz yapabilmek için zengi veri sunan durumlar seçilmektedir (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, & Karadeniz, 2016).

Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 38 çocuğun ailesinden 31'i, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 36 çocuğun ailesi gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Bitlis'te okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 0-12 aylık çocuk bulunmadığı için bu ay aralığındaki çocuklar çalışma dışında bırakılmıştır. Tablo

1’de araştırmaya katılan çocuk ve ailelerin demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan çocuk ve ailelerin demografik özellikleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeyen	Toplam	
			f	%
Yaş				
12-24 ay	9	14	23	34,3
25-36 ay	22	22	44	65,7
Çocuğun cinsiyeti				
Kız	17	17	34	50,7
Erkek	14	19	33	49,3
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	16	15	31	46,3
Bir kardeşi var	9	13	22	32,8
2 ve daha fazla kardeşi var	6	8	14	20,9
Doğum Sırası				
İlk çocuk	19	18	37	55,2
İkinci ve sonrası	12	18	30	44,8
Anne Öğrenim Durumu				
Lise veya altı	2	26	26	38,8
Üniversite	20	12	32	47,8
Lisansüstü	9	0	9	13,4
Baba Öğrenim Durumu				
Lise veya altı	0	18	18	26,8
Üniversite	20	15	35	52,2
Lisansüstü	11	3	14	20,9
Annenin çalışma durumu				
Çalışıyor	31	9	40	59,7
Çalışmıyor	0	27	27	40,3
Gelir Durumu				
0-2500 TL	0	17	17	25,4
2500-7000 TL	16	17	33	49,2
7000 ve üstü	15	2	17	25,4
Toplam	31	36	67	100,0

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların 9’u 12-24 ay yaş aralığında, 22’si 25-36 ay yaş aralığında iken okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların 22’si 12-24 ay yaş aralığında, 22’si 25-36 ay yaş aralığındadır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 17 kız, 14

erkek ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 17 kız ve 19 erkek çocuk katılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklardan 31'i tek çocuk, 22'sinin bir kardeşi ve 14'ünün iki ve daha fazla kardeşi vardır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 37'si ilk çocuk iken 30 çocuk ikinci ya da daha sonra doğan çocuklardır. Çocukların annelerinin 26'sı lise veya altı mezunu, 32'si üniversite mezunu ve 9'u lisansüstü mezunudur. Çocukların babalarının 18'i lise veya altı mezunu, 35'i üniversite mezunu ve 14'u lisansüstü mezunudur. Çocukların 40'ının annesi çalışmakta, 27'sinin çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan tüm çocukların babası çalıştığı için tabloda yer verilmemiştir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir durumları kendi ifade ettikleri aylık kazançlarına göre 17'si 0-2500TL arası, 33'ü 2500-7000TL arası ve 17'si 7000TL ve üstü olmak üzere farklılaşmaktadır.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisini incelemek amacıyla anket yöntemi ile ebeveynlerden veriler toplanmıştır.

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kasım-Şubat ayları arasında toplanmıştır. Anketler kişisel görüşme yöntemi ile araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ebeveynleri ile kurumlarda, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların ebeveynleri ile evlerinde daha öncesinde telefon ile randevu alınarak doldurulmuştur. Böylelikle ebeveynler tarafından anlaşılmayan sorular açıklanmış ve sorulara gerçekçi ve doğru cevaplar alınmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, Aygün, Çakmak ve Karadeniz, 2016). Anketlerden önce ebeveynler çalışmaya gönüllü katıldıklarını beyan eden bilgilendirilmiş onam formlarını imzalamışlardır (Ek 2). Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

2.3.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, ev erken okuryazarlık kontrol listesi ve ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden elde edilmiştir.

2.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu alan yazında belirtilen ev erken okuryazarlık ortam özelliklerini etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu; çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu, kardeş sayısı, doğum sırası; ebeveynlerin birliktelik, eğitim ve mesleki durumları ve ailenin gelir durumu bilgilerini belirlemeye yönelik toplam 11 sorudan oluşan bir formdur.

2.3.1.2 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multi-Dimensional Scale of Percieved Social Support)'nin Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve yapı geçerliliği Eker ve Arkar (1995) tarafından değerlendirilmiştir. Aynı yazarlar tarafından 2001 yılında ölçeğin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği incelenmiş ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeyde (cronbach alfa katsayıları= 0.80-0.95) bulunmuştur (Eker ve Arkar, 2001). Ölçek aile, arkadaşlar ve özel bir insan olmak üzere üç farklı gruptan alınan sosyal desteğin yeterliliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Örneğin; ölçekte sosyal desteğin aile grubu için "*Ailem (örneğin annem, babam, eşim, kardeşlerim, çocuklarım)bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.*", arkadaş grubu için "*Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.*" ve özel bir insan grubu için "*Ailem ve arkadaşlarım dışında beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin akraba, komşu, doktor var.*" maddeleri bulunmaktadır.

Ölçek aile, arkadaşlar ve özel bir insan alt gruplarında dörder madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 'tamamen katılıyorum' (7 puan), 'çoğunlukla katılıyorum' (6 puan), 'katılıyorum' (5 puan), 'kararsızım' (4 puan), 'katılmıyorum' (3 puan), 'çoğunlukla katılmıyorum' (2 puan) ve 'hiç katılmıyorum' (1 puan) seçeneklerinden oluşan yedili likert tipidir. Her üç alt ölçekteki dört maddenin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanı ve tüm alt ölçek puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 28'dir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84'tür. Elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir (Eker ve Arkar 1995).

2.3.1.3 *Ev erken okuryazarlık kontrol listesi:*

Ev erken okuryazarlık kontrol listesi araştırmacı tarafından araştırma soruları ve alan yazın bilgileri (Karacan, 2000; Karaman, 2015; Neuman & Dickinson, 2018) doğrultusunda oluşturulmuştur. Ardından kontrol listesinin geçerliliğini sağlamak için erken okuryazarlık konusunda çalışmaları olan okul öncesi eğitim alanında üç uzmana, oluşturulan form elektronik ortamda gönderilmiştir. Alan uzmanları ev erken okuryazarlık kontrol listesi üzerinde gerekli gördükleri düzeltme ve önerileri belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yanlış anlaşılabilir veya anlaşılmayan cümle yapılarında ve maddelerin sıralanmasında değişiklikler yapılmıştır.

Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesinin geçerliliği, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğine yönelik olarak Bitlis ilinde çalışmanın örnekleminde yer almayan 12-36 aylık çocukları olan üç ebeveyn ile pilot görüşme yapılmıştır. Veri toplama amacı ile yapılmayan bu pilot çalışmada araştırmacının görüşme sırasında dikkat etmesi gereken hususları fark etmesi, formda anlaşılmayan veya eksik kısımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yapılan pilot çalışma ile Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi formunun uygulanmasında herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı, formda yer alan soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi fiziksel ortam özellikleri ve eğitsel ortam özellikleri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Ev erken okuryazarlık kontrol listesi fiziksel ortam özellikleri 13 madde, eğitsel ortam özellikleri ise 21 madde olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinin 33 maddesi “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplanırken, bir maddesi likert tipi hazırlanmıştır. Bazı maddelerin ardından betimleyici sorular sorulmaktadır. Örneğin; “Evinizde çocuk kitabı var mı?” sorusunun ardından “Evet ise yaklaşık sayısı nedir?” sorusu sorulmaktadır. Form ekte yer almaktadır (Ek A).

2.4 Verilerin Analizi

12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna ve ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için gerekli istatistik hesaplamalar yapılmıştır. Bu analizler SPSS Paket Programında (SPSS 25.0) gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin ilişkisini incelemek amacıyla ki kare testi kullanılmıştır. İki değişken için ki-kare testi, iki sınıflamalı (kategorik) değişkenin

birbirinden bağımsız olup olmadığını incelemek amacı ile kullanılmaktadır. Analiz sonucunun manidar çıkması değişkenler arasında bağlantı olduğunu; manidar çıkmaması ise değişkenlerin birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek puanlarının ev erken okuryazarlık özellikleri ile karşılaştırmak amacı ile ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t testi, iki bağımsız grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, Aygün, Çakmak ve Karadeniz, 2016).



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

3.1 Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Özellikleri

12-36 aylık çocukların bulundukları ev erken okuryazarlık ortam özelliklerine ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bulgular, fiziksel ve eğitsel ortam olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

3.1.1 Ev Erken Okuryazarlık Fiziksel Ortam Özellikleri

Ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özellikleri evde bulunan çocuk kitapları, kitap okuma alanı, yazma alanları ve okuryazarlığı destekleyen teknolojik materyal bulundurma özelliklerini kapsamaktadır.

12-36 aylık çocukların evlerindeki çocuk kitabı bulunma durumları, çocuk kitabı sayıları ve çocuk kitabı tür sayılarının dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2:

Evde bulunan çocuk kitaplarının özellikleri

	f	%
Evde bulunan çocuk kitabı sayısı		
Hiç yok	9	13,4
1-15 arası kitap	39	58,2
16 veya daha fazla kitap	19	28,4
Evde bulunan çocuk kitabı türü sayısı		
Hiç yok	9	13,4
1 tür	24	35,8
2-4 tür	21	31,3
5 veya daha fazla tür	13	19,4
Toplam	67	100,0

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan 67 çocuğun 58'inin (%86.6) evinde çocuk kitabı bulunmakta, çocukların 9'unun (%13.4) evinde çocuk kitabı bulunmamaktadır. Çocukların 39'unun (%58.2) evde bulunan çocuk kitabı sayısı 1-15 arasında iken, 19'unun (%28.4) evde bulunan çocuk kitabı sayısı 16 veya daha fazladır. Çocukların 24'ünün (%35.8) evinde bulunan bir tür çocuk kitabı bulunurken, 21'inde (%31.3) 2-4 tür çocuk kitabı ve 13'ünde (%19.4) 5 veya daha fazla tür çocuk kitabı (Resimli öykü kitapları, ABC kitapları, kavram kitapları, bez kitaplar, etkileşimli kitaplar, sayma kitapları vb.) bulunmaktadır.

12-36 aylık çocukların evlerindeki kitap okuma alanlarına ilişkin bilgiler ve dağılımlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Kitap Okuma Alanının Özellikleri

	f	%
Çocuğun kitaplara kolayca erişme durumu		
Evet	27	40.3
Hayır	40	59.7
Evde çocuk kitabı okuma alanı bulundurma durumu		
Evet	32	47.8
Hayır	35	52.2
Kitap okuma alanında çocukların kitapları rahatça inceleyebileceği eşyaların minder/ küçük sandalye/ mobilyalar bulunma durumu		
Evet	27	84.4
Hayır	5	15.6
Açık kitap rafları/ ya da o amaçla kullanılan bir düzen bulunma durumu		
Evet	25	81.3
Hayır	7	18.7
Çocuğun kitapları inceleyebilmesi için yeterli aydınlatma bulunma durumu		
Evet	30	93.8
Hayır	2	6.2

Tablo 3'e göre çocukların 40'ı (%59.7) kitap alanındaki kitaplara kolayca erişemezken, 27'si (%40.3) erişebilmektedir. Çocukların 35'inin (%47.8) evinde çocuk kitap okuma alanı bulunmazken, 32'sinin (52.2) evinde çocuk kitap okuma alanı bulunmaktadır. Kitap okuma alanı bulunan çocukların 5'inin (%15.6) kitap okuma alanında kitapları rahatça inceleyebilecekleri minder/küçük sandalye/ mobilyalar bulunmamakta, 27'sinin (%84.4) bulunmaktadır. Kitap okuma alanı bulunan çocukların 25'inin (%81.3) kitap alanında açık kitap rafları/ ya da o amaçla kullanılan bir düzen bulunmamakta iken, 7'sinin (%18.7) bulunmaktadır. Kitap okuma alanı bulunan 30 çocuk (%93.8) kitapları inceleyebilmek için yeterli aydınlatmaya sahip iken, 2'si (%6.2) yeterli aydınlatması bulunmamaktadır.

12-36 aylık çocukların evlerindeki yazma alanlarına ilişkin bilgiler ve dağılımlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4:

Yazma Alanının Özellikleri

	f	%
Çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey bulunma durumu		
Evet	49	73,1
Hayır	18	26,9
Çocuğun yazmak ve çizmek için kullanabileceği kâğıtların bulunma durumu		
Evet	65	97,0
Hayır	2	3,0
Çocuğun kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu		
Evet	34	50,7
Hayır	33	49,3
Çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği boya veya kalemli bulunma durumu		
Evet	58	86,6
Hayır	9	13,4
Çocuğun boya veya kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu		
Evet	36	53,7
Hayır	31	46,3
Çocuğun yaptığı çalışmaların (yazı, çizim, karalama) evde sergilenme durumu		
Evet	23	34,3
Hayır	44	65,7
Toplam	67	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, 49 çocuğun (%73.1) evinde yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzeyi bulunurken, 18 çocuğun (%26.9) evinde yoktur. Çocukların 65'inin (%97) evinde yazmak ve çizmek için kullanabileceği kâğıtlar bulunmakta ve bunların 34'ü (%50.7) evde bulunan kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilmektedirler. Çocukların ikisinin (%3) evinde yazmak ve çizmek için kullanabileceği kâğıtlar bulunmamaktadır. Çocukların 58'inin (%86.6) evinde yazmak veya çizmek için kullanabileceği boya veya kalemler bulunmakta ve bunların 36'sı (53.7) evde bulunan boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilmektedir. Çocukların 9'unun (%13.4) ise evinde yazmak veya çizmek için kullanabileceği boya veya kalemler bulunmamaktadır.

Çocukların 23'ünün (%34.4) yaptığı çalışmalar (yazı, çizim, karalama) evde sergilenirken, 44'ünün (%65.7) yaptığı çalışmalar sergilenmemektedir.

Ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özelliklerinin bir diğeri de okuryazarlığı destekleyen teknolojik materyal bulundurma durumudur. Tablo 5'te 12-36 aylık çocukların evlerinde okuryazarlığı destekleyen teknolojik materyal bulundurma durumları verilmiştir.

Tablo 5

Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik materyal bulundurma durumu

	f	%
Evet	37	55,2
Hayır	30	44,8
Toplam	67	100,0

Tablo 5 incelendiğinde çocukların 37'sinin (%55.2) evinde onların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin (ses kayıt cihazları, e-kitaplar, eğitici video veya oyunlar) bulunduğu, 30'unun (%44.8) evinde ise bulunmadığı görülmektedir.

3.1.2 Ev Erken Okuryazarlık Eğitsel Ortam Özellikleri

Ev erken okuryazarlık eğitsel ortam özellikleri ebeveynlerin çocuklarına dil ve okuryazarlıklarını geliştirici etkinlikleri uygulama, çocuklarına kitap okuma durumları, çocukların kütüphaneyi gitme ve çocukların televizyon/video izleme durumları ile ebeveynlerin okuryazarlık alışkanlıklarını kapsamaktadır.

Tablo 6'da ebeveynlerin çocuklarına dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama durumları ve sıklıkları verilmiştir.

Tablo 6:

Ebeveynlerin çocuklarına dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama durumları

	f	%
Çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinliklerin uygulanma durumu		
Evet	51	76,1
Hayır	16	23,9
Çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinliklerin uygulanma sıklığı		
Hiç	16	23,9
Haftada bir veya iki	14	20,9
Haftada üç veya dört	19	28,4
Her gün	18	26,9
Çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma yapma durumu		
Evet	58	86,6
Hayır	9	13,4
Çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma sıklığı		
Hiç	9	13,4
Haftada bir veya iki	14	20,9
Haftada üç veya dört	24	35,8
Her gün	20	29,9
Çocuğa yeni kelimeler öğretme durumu		
Evet	62	92,5
Hayır	5	7,5
Çocuğa yeni kelimeler öğretme sıklığı		
Hiç	5	7,5
Haftada bir veya iki	30	44,8
Haftada üç veya dört	16	23,9
Her gün	16	23,9
Çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma durumu		
Evet	42	62,7
Hayır	25	37,3
Çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma sıklığı		
Hiç	25	37,3
Haftada bir veya iki	25	37,3
Haftada üç veya dört	9	13,4
Her gün	8	11,9
Çocuğu bir şey isterken tam bir cümle kurması için onu teşvik etme ve bekleme durumları		
Evet	54	80,6
Hayır	13	19,4
Toplam	67	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, 51 ebeveynin (%76.1) çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikleri uyguladığı, 16'sının (%23.9) uygulamadığı görülmektedir. Ebeveynlerin 14'ü (%20.9) haftada bir veya iki kere çocukları ile tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikleri uyguladığını, 19'u (%28.4) haftada üç veya dört kere bu tür etkinlikleri uyguladığını, 18'i ise (%26.9) çocuğu ile her gün

bu tür etkinlikler uyguladığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin 58'i (%86.6) çocuklarıyla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuştuklarını, ebeveynlerin 9'u (%13.4) ise konuşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin 14'ü (%20.9) haftada bir veya iki kere çocuklarıyla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuştuklarını, 24'ü (%35.8) haftada üç veya dört kere çocuklarıyla çevredeki görsellerle ilgili konuştuklarını, 20'si (%29.9) çocuğu ile her gün çevredeki görsellerle ilgili konuştuklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6'ya göre, 62 ebeveyn (%92.5) çocuklarına yeni kelimeler öğrettiğini, 5 ebeveyn (%7.5) ise çocuklarına yeni kelimeler öğretmediğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin 30'u (44.7) çocuklarına haftada bir veya iki kere kelime öğretmeye çalıştıklarını, 16'sı (%23.9) haftada üç veya dört kere kelime öğretmeye çalıştıklarını, 16'sı (23.9) her gün çocuklarına kelime öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin 42'si (%62.7) çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuştuklarını (Örneğin, "Sence dondurma hangi malzemelerden yapılıyor olabilir?" vb.), 25'i (%37.3) konuşmadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin 25'i (%37.3) çocuklarıyla haftada bir veya iki kere bilgilendirici ve detaylı konuştuklarını, 9'u (13.4) çocuklarıyla haftada üç veya dört kere bilgilendirici ve detaylı konuştuklarını, 8'i (11.9) ise çocuklarıyla her gün bilgilendirici ve detaylı konuşma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin 54'ü (%80.6) çocuklarını bir şey isterken tam bir cümle kurması için onu teşvik ettiklerini ve beklediklerini, 13'ü (%19.4) çocuklarını cümle kurmaları için beklemediklerini veya teşvik etmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7'de ev erken okuryazarlık eğitsel ortam özelliklerinden çocukların kütüphaneyi gitme durumları verilmiştir.

Tablo 7:

Çocukların kütüphaneye gitme durumları

	f	%
Çocuğun kütüphaneye gitme durumu		
Evet	2	3,0
Hayır	65	97,0
Toplam	67	100,0

Tablo 7'i incelediğimizde çocukların 65'inin (%97.0) hiç kütüphaneye gitmediği, çocukların 2'sinin (%3) kütüphaneye gittikleri görülmektedir. Çocuklardan biri kütüphaneye iki ayda bir gitmekte, bir tanesi ise haftada bir kere kütüphaneye gitmektedir.

Tablo 8'de ev erken okuryazarlık eğitsel ortam özelliklerinden çocukların televizyon/video izleme durumları verilmiştir.

Tablo 8:

Çocukların televizyon/video izleme durumları

	f	%
Günlük tahmini izleme süresi		
İzlemiyor	6	9,0
5-30 dk. arası	20	29,9
31-60 dk. arası	17	25,4
61-120 dk. arası	15	22,4
121 ve üstü	9	13,4
Çocuk televizyon/video izlerken ebeveynin yanında bulunma durumu		
İzlemiyor	6	9,0
Evet	47	70,1
Hayır	14	20,9
Televizyon/video izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim durumu		
İzlemiyor	6	9,0
Etkileşim yok	37	53,7
Etkileşim var	25	37,3
Toplam	67	100,0

Tablo 8 incelendiğinde 61 çocuk (%91) televizyon veya video izlemekte, 6 çocuk (%9) izlememektedir. Çocukların 20'sinin (%29.9) günlük tahmini televizyon veya video izleme süreleri 5-30 dk. , 17'sinin (%25.4) 31-60 dk. , 15'inin (%22.4) 61-120 dk. ve 9'unun (%13.4) 121 dk. veya üstü olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin 47'si (%70.1) çocuk televizyon veya video izlerken yanında bulunurken, 14'ü (%20.9) çocuk televizyon veya video izlerken yanında bulunmamaktadırlar. Ebeveynlerin 37'si (%53.7) çocuklarıyla televizyon veya video izlerken etkileşim kurmazken, 25'i (%37.3) etkileşim kurmaktadır.

Tablo 9'da ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma durumlarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 9

Ebeveynlerin çocuğa kitap okuma durumları

Çocuğa kitap okumaya başlama zamanı	f	%
Kitap okumuyor	25	37,3
0-11 ay	12	17,9
12-18 ay	21	31,3
19 ay ve üstü	9	13,4
Toplam	67	100,0

Tablo 9'a göre ebeveynlerin 42'si (%62.7) çocuklarına kitap okumakta, 25'i (%37.3) çocuklarına kitap okumamaktadır. Ebeveynlerin 12'si (%17.9) çocukları 0-11 ay yaş aralığında iken kitap okumaya başladıklarını, 21'i (%31.3) çocukları 12-18 ay yaş aralığında

iken kitap okumaya başladıklarını, 9'u (%13.4) çocukları 19 ay veya üstü yaş aralığında iken kitap okumaya başladıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 10'da ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarının dağılımları verilmektedir.

Tablo 10:

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları

Haftalık okuma sıklığı	Günlük okuma sıklığı				Toplam
	Okumuyor	1-10dk	11-20dk	21-30dk	
Hiç okumuyor	25	0	0	0	25
1 -2 gün	0	6	4	3	13
3-5gün	0	9	11	4	24
Her gün	0	0	4	1	5
Toplam	25	15	19	8	67

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin 25'inin çocuklarına hiç kitap okumadığı, 13'ünün bir yada iki gün okuduğu, 24'ü üç ile beş gün arasında okuduğu, beşinin haftanın her günü okuduğu görülmektedir. Haftada bir veya iki gün çocuklarına kitap okuyan altı ebeveyn çocuklarına 1-10 dk. arası, haftanın üç ile beş günü arasında okuyan ebeveyn 11-20 dk. arası kitap okuduklarını belirtmektedirler. Haftanın her günü çocuklarına kitap okuyan 4 ebeveyn günde 11-20dk arası kitap okuduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 11'de ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecindeki davranışlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 11:

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecindeki davranış özellikleri

	f	%
Kitap okurken rahat hissetme durumu		
Okumuyor	25	37,3
Evet	37	55,2
Hayır	5	7,5
Toplam	67	100,0
Kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları okuma		
Okumuyor	25	37,3
Evet	28	41,8
Hayır	14	20,9
Toplam	67	100,0
Çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini isteme		
Okumuyor	25	37,3
Evet	33	49,3
Hayır	9	13,4
Toplam	67	100,0
Okurken resimleri işaret edip isimlendirme		
Okumuyor	25	37,3
Evet	34	50,7
Hayır	8	11,9
Toplam	67	100,0
Okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret etme		
Okumuyor	25	37,3
Evet	20	29,9
Hayır	22	32,8
Toplam	67	100,0

Tablo 11 incelendiğinde 25 (%37.3) ebeveynin çocuklarına kitap okumadıkları, 37 ebeveynin (%55.2) çocuklarına kitap okurken rahat hissettikleri, 5 ebeveynin ise (%7.5) rahat hissetmedikleri görülmektedir. Ebeveynlerin 28'i (%41.8) çocuklarına kitap okurken kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları (yazar, resimleyen, kitap başlığı vb.) okumakta, 14'ü (%20.9) okumamaktadırlar. Ebeveynlerin 33'ü (%49.3) çocuklarına kitap okurken çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini istemekte, 9'u (%13.4) istememektedirler. Ebeveynlerin 34'ü (%50.7) çocuklarına kitap okurken resimleri işaret edip isimlendirmekte, 8'i (11.9) resimleri işaret etmemektedirler. Ebeveynlerin 20'si (%29.9) çocuklarına kitap okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret etmekte, 22'si (32.8) işaret etmemektedirler.

Tablo 12'de 12-36 aylık çocukların ebeveynlerinin okuryazarlık alışkanlıkları verilmiştir.

Tablo 12:

Ebeveynlerin okuryazarlık alışkanlıkları

	f	%
Bir ayda okuyup bitirdiği yaklaşık kitap sayısı		
Hiç okumuyor	27	40,3
1-2 kitap	27	40,3
3 veya daha fazla kitap	13	19,4
Toplam	67	100,0
Eşlerinin kitap okuma alışkanlığı		
Evet	26	38,8
Hayır	41	61,2
Toplam	67	100,0
Eşlerinin bir ayda okuyup bitirdiği kitap sayısı		
Hiç okumuyor	41	61,2
1-2 kitap	23	34,3
3 veya daha fazla kitap	3	4,5
Toplam	67	100,0
Çocuğun ebeveyni kitap, gazete, dergi vb. okurken görme durumu		
Evet	44	65,7
Hayır	23	34,3
Toplam	67	100,0
Çocuğun ebeveyni kitap, gazete, dergi vb. okurken görme sıklığı		
Hiç	23	34,3
Nadiren	22	32,8
Ara Sıra	14	20,9
Sıklıkla	8	11,9
Toplam	67	100,0

Tablo 12'ye göre ebeveynlerin 40'ı (%59.7) kitap okuma alışkanlığının olduğunu, 27'si (%40.3) kitap okuma alışkanlığının olmadığını belirtmektedir. Ebeveynlerin 27'si (%40.3) bir ayda bir veya iki kitap bitirdiğini, 13'ü (%19.4) üç veya daha fazla kitap bitirdiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin eşlerinden 26'sının (%38.8) kitap okuma alışkanlığı olduğu, 41'inin (%61.2) kitap okuma alışkanlığının olmadığı görülmektedir. Eşlerin 23'ü (%34.3) bir ayda bir veya iki kitap bitirdiği, 3'ünün (%4.5) 3 veya daha fazla kitap bitirdiği görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde çocukların 44'ünün (65.7) ebeveynlerini kitap, gazete, dergi vb. okurken gördüğü, 23'ünün (%34.3) ebeveynlerini okurken görmedikleri anlaşılmaktadır. Çocukların 22'si (32.8) nadiren, 14'ü ara sıra (20.9), 8'i (11.9) ise sıklıkla ebeveynlerini kitap, gazete, dergi vb. okurken görmekte görmektedir.

3.2 Ailelerin Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Ev/Aile

Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine ilişkin görüşleri bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 13'te ebeveynlerin "Okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptığınızı düşünüyor musunuz? Evet ise, bunu yapabilmenizi nelere bağlıyorsunuz? Hayır ise, nedenleri nelerdir?" sorularına verdikleri yanıtların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 13:

Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine ilişkin görüşleri

		f	%
Yeterince yapma durumları			
Evet		30	44,8
Hayır		37	55,2
Toplam		67	100,0
Yeterince yapıp yapmama nedenleri			
Yapma nedenleri	Önemsiyorum	21	31,3
	Yeterli eğitim düzeyi	4	6,0
	Kitap okuma alışkanlığı olması	3	4,5
	Yeterli zamanım var	2	3,0
Yapmama nedenleri	Yeterli zamanım yok	13	19,4
	Çocuk küçük	8	11,9
	Bilgim yok	8	11,9
	Yetersiz eğitim düzeyi	4	6,0
	Kitap okuma alışkanlığı olmaması	3	4,5
	Mali sıkıntı	1	1,5
	Toplam	67	100,0
Eşlerin etkinlikleri yeterince yapma durumları			
Evet		25	37,3
Hayır		42	62,7
Toplam		67	100,0
Eşlerin etkinlikleri yeterince yapıp yapmama nedenleri			
Yapma nedenleri	Önemsiyor	10	14,9
	İlgili	10	14,9
	Yeterli eğitim düzeyi	2	3,0
	Kitap okuma alışkanlığı olması	2	3,0
	Yeterli zamanı var	1	1,5
Yapmama nedenleri	Yeterli zamanı yok	14	20,9
	Çocuk küçük	7	10,4
	Bilgisi yok	7	10,4
	İlgisiz	6	9,0
	Kitap okuma alışkanlığı olmaması	4	6,0
	Yetersiz eğitim düzeyi	3	4,5
	Mali sıkıntı	1	1,5
Toplam		67	100,0

Tablo 13'e göre ebeveynlerin 30'u (%44.8) çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptığını, 37'si (%55.2) yapmadığını düşünmektedir. Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptığını düşünen 30 ebeveynden 21'i önemsedikleri için, 4'ü sahip

oldukları yeterli eğitim düzeyinden dolayı, 3'ü kendi kitap okuma alışkanlıklarının olması sebebiyle ve 2'si yeterli zamanı olduğu için yapabildiklerini belirtmektedirler. Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadığını düşünen 37 ebeveyn 13'ü yeterli zamanları olmadığı için, 8'i çocuğunun yaşının küçük olmasından dolayı, 8'i erken okuryazarlık ile ilgili bilgisi olmadığı için, 4'ü yetersiz eğitim düzeyi dolayı, 3'ü kendi kitap okuma alışkanlıkları olmadığı için ve 1'i mali sıkıntılardan dolayı yapamadıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 13 incelendiğine ebeveynlerden 25'i (%37.3) eşlerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptıklarını, 42'si (%62.7) yapmadıklarını düşünmektedir. Eşlerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptıklarını düşünen 25 ebeveyne sorulan “Bunu yapabilmesini nelere bağlıyorsunuz?” sorusuna 10'u önemsiyor, 2'si eğitim durumundan dolayı, 2'si kitap okuma alışkanlığı sebebiyle, 1'i yeterli zamanı olduğu için ve 10'u ilgili olduğu için cevaplarını vermiştir. Eşlerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadığını düşünen 42 ebeveyne sorulan “Nedenleri nelerdir?” sorusuna 7'si çocuğun yaşının çok küçük, 3'ü eğitim durumu, 14'ü yeterli zamanı yok, 7'si bilgisi yok, 6'sı ilgisiz, 4'ü kitap okuma alışkanlığı yok ve 1'i mali sıkıntıdan dolayı cevaplarını vermiştir.

Tablo 14'te ebeveynlerin “Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek ailenin sorumluluğunda mıdır? Hayır ise kimin sorumluluğundadır?” sorularına verdikleri yanıtların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 14

Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin kimin sorumluluğunda olduğuna ilişkin görüşleri

	f	%
Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin ailenin sorumluluğunda olması		
Evet	58	86,6
Hayır (Öğretmen, Aile ve okul birlikte)	9	13,4
Toplam	67	100,0

Tablo 14'e göre 58 (%86.6) ebeveyn çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin ailenin sorumluluğunda olduğunu, 9'u (%13.4) olmadığını belirtmektedir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin ailenin sorumluluğunda olmadığını düşünen 9 ebeveyn 7'si (%10.4) bunun öğretmenin sorumluluğunda olduğunu, 2'si (%3) ise aile ve okulun ortak sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 15'te ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine verdikleri önem düzeyleri verilmektedir.

Tablo 15

Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerine verdikleri önem düzeyi

Önem düzeyi	f	%
Çok önemli	29	43,3
Oldukça önemli	17	25,4
Önemli	14	20,9
Kısmen önemli	6	9,0
Hiç önemli değil	1	1,5
Toplam	67	100,0

Tablo 15'e göre ebeveynlerin 29'u (%43.3) çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerinin çok önemli olduğunu, 17'si (%25.4) oldukça önemli, 14'ü (%20.9) önemli, 6'sı (%9) kısmen önemli olduğunu ve 1'i (%1.5) hiç önemli olmadığını belirtmektedir.

3.3 Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre

Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özellikleri

12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları bu bölümde verilmektedir.

Tablo 16'da fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 16

Fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları

		Ediyor	Etmiyor	Toplam	χ^2	sd	p
Evde çocuk kitabı bulunma durumu	Evet	31	27	58	8.953	1	0.003*
	Hayır	0	9	9			
Evde çocuk kitabı okuma alanı bulundurma durumu	Evet	22	10	32	12.453	1	0.001*
	Hayır	9	26	35			
Çocuğun kitaplara kolayca erişme durumu	Evet	21	13	34	6.668	1	0.010*
	Hayır	10	23	33			
Çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey bulunma durumu	Evet	26	23	49	3.385	1	0.066
	Hayır	5	13	18			
Çocuğun kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu	Evet	19	15	34	2.566	1	0.109
	Hayır	12	21	33			
Çocuğun boya veya kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu	Evet	22	14	36	6.895	1	0.009*
	Hayır	9	22	31			
Çocuğun yaptığı çalışmaları (yazı, çizim, karalama) evde sergileme durumu	Evet	20	3	23	23.322	1	0.000*
	Hayır	11	33	44			
Çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin bulunma durumu	Evet	22	15	37	5.783	1	0.016**
	Hayır	9	21	30			

* p< .01

** p< .05

Tablo 16' ya göre okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile evde çocuk kitabı bulundurma, evde çocuk kitap okuma alanı bulundurma, çocuğun yaptığı çalışmaları evde sergileme durumları arasındaki ilişki istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile çocuğun kitaplara kolayca erişme, çocuğun boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme, çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin bulunma durumları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey bulunma, çocuğun kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumlarının ise okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Genel olarak, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu; yaptığı çalışmaların evde sergilenme durumu; dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerinin olması durumu devam etmeyen çocuklara kıyasla daha fazladır.

Tablo 17’de eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 17:

Eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları

		Ediyor	Etmiyor	Toplam	χ^2	sd	p
Çocuğa kitap okuma	Evet	25	17	42	7.955	1	0.005*
	Hayır	6	19	25			
Kitap ön kapaklarında yer alan yazıları okuma	Evet	19	13	32	4.233	1	0.040**
	Hayır	12	23	35			
Çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini isteme	Evet	21	20	41	1.042	1	0.307
	Hayır	10	16	26			
Okurken resimleri işaret edip isimlendirme	Evet	24	19	43	4.399	1	0.036**
	Hayır	7	17	24			
Okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret etme	Evet	16	10	26	3.985	1	0.046**
	Hayır	15	26	41			
Çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapma	Evet	27	24	51	3.825	1	0.051**
	Hayır	4	12	16			
Çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma	Evet	30	28	58	5.169	1	0.023**
	Hayır	1	8	9			
Çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma	Evet	26	16	42	11.069	1	0.001*
	Hayır	5	20	25			
Televizyon/video izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim durumu	İzlemiyor	2	4	6	1.109	2	0.574
	Etkileşim var	11	9	20			
	Etkileşim yok	18	23	41			
Annenin/babanın kitap okuma alışkanlığı	Var	24	16	40	7.528	1	0.006*
	Yok	7	20	27			
Babanın/annenin (eş) kitap okuma alışkanlığı	Var	21	5	26	20.342	1	0.000*
	Yok	10	31	41			
Çocuğun kitap, gazete, dergi v.b. okurken ebeveyni görme durumu	Evet	25	19	44	5.738	1	0.017**
	Hayır	6	17	23			

* p< .01

** p< .05

Tablo 17’ ye göre okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile çocuğa kitap okuma, çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma, annenin/babanın kitap okuma alışkanlığı, babanın/annenin (eş) kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur (p<0.01). Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları okuma, okurken resimleri işaret

edip isimlendirme, çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapma, çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma, çocuğun kitap, gazete, dergi v.b. okurken ebeveyni görme durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini isteme ve televizyon/video izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim durumu değişkenlerinin ise okul öncesi eğitim kurumuna devam etme değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla daha fazla kitap okunmakta, daha çok günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma yapılmakta, kitapların ön kapakların yer alan yazılar okunmakta, okurken resimleri işaret edilip isimlendirilmekte, dil etkinlikleri yapılmakta, çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma yapılmakta ve ebeveynlerini daha fazla kitap, gazete v.b. okurken görmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynleri gitmeyen çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahiptir.

3.4 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçek Puanlarının

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Özellikleri ile İlişkisi

Bu bölümde çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçek puanlarının 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile karşılaştırmak amacı ile yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 18’de ebeveynlerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanlarının fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 18:

Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının fiziksel ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t	sd	p
Evde çocuk kitabı bulunma durumu	Evet	58	53,02	13,819	1,815	1.853	65	0.068
	Hayır	9	43,67	15,851	5,284			
Evde çocuk kitabı okuma alanı bulundurma durumu	Evet	32	57,66	11,318	2,001	3.477	65	0.001*
	Hayır	35	46,37	14,829	2,506			
Çocuğun kitaplara kolayca erişme durumu	Evet	34	56,00	12,193	2,091	2.556	65	0.013*
	Hayır	33	47,39	15,238	2,653			
Çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey bulunma durumu	Evet	49	54,10	13,264	1,895	2.273	65	0.026**
	Hayır	18	45,39	15,591	3,675			
Çocuğun kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu	Evet	34	56,18	11,202	1,921	2.661	57.353	0.010*
	Hayır	33	47,21	15,900	2,768			
Çocuğun boya veya kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu	Evet	36	55,42	11,941	1,990	2.274	55.170	0.027**
	Hayır	31	47,52	15,860	2,848			
Çocuğun yaptığı çalışmaları (yazı, çizim, karalama) evde sergileme durumu	Evet	23	58,26	8,593	1,792	3.347	64.763	0.001*
	Hayır	44	48,36	15,606	2,353			
Çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin bulunma durumu	Evet	37	55,84	11,760	1,933	2.624	52.429	0.011*
	Hayır	30	46,73	15,783	2,882			

* p< .01

** p< .05

Tablo 18'e göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları evde çocuk kitap okuma alanı bulundurma durumu, çocuğun yaptığı çalışmaları evde sergileme durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,01$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları çocuğun kitaplara kolayca erişme durumu, çocuğun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey bulunma durumu, çocuğun kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu, çocuğun boya veya kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu, çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin bulunma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları evde çocuk kitabı bulunma durum değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı, yazmak/çizmek için kullanabileceği masa vb. düz bir yüzey bulundurma oranı, çocuklarının yaptığı

çalışmaları evde sergileme oranı ve evde okuryazarlığı destekleyen teknolojik ürün bulundurma oranı daha yüksektir.

Tablo 19’da ebeveynlerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanlarının eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 19:

Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının eğitsel ev erken okuryazarlık ortam özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{x}$	ss	Sh_x	t	sd	p
Çocuğa kitap okuma	Evet	42	56,36	12,443	1,920	3.715	65	0.000*
	Hayır	25	44,04	14,217	2,843			
Kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları okuma	Evet	32	57,53	12,337	2,181	3.390	65	0.001*
	Hayır	35	46,49	14,162	2,394			
Çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini isteme	Evet	41	54,85	13,133	2,051	2.286	65	0.026**
	Hayır	26	46,88	15,055	2,953			
Okurken resimleri işaret edip isimlendirme	Evet	43	55,47	12,180	1,857	2.996	65	0.004*
	Hayır	24	45,13	15,741	3,213			
Okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret etme	Evet	26	53,04	14,191	2,783	0.578	65	0.566
	Hayır	41	50,95	14,553	2,273			
Çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapma	Evet	51	54,00	13,794	1,932	2.359	65	0.021**
	Hayır	16	44,63	14,123	3,531			
Çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma	Evet	58	53,78	13,325	1,750	3.104	65	0.003*
	Hayır	9	38,78	14,593	4,864			
Çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma	Evet	42	51,17	15,380	2,373	-0.43	65	0.663
	Hayır	25	52,76	12,647	2,529			
Televizyon/video izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim durumu	Etkileşim var	20	55,90	9,084	2,031	1.526	55.556	0.133
	Etkileşim yok	41	51,22	14,722	2,299			
Annenin/babanın kitap okuma alışkanlığı	Evet	40	56,10	11,073	1,751	2.994	41.964	0.005*
	Hayır	27	45,33	16,321	3,141			
Babanın/annenin (eş) kitap okuma alışkanlığı	Evet	26	55,00	11,074	2,172	1.607	64.431	0.113
	Hayır	41	49,71	15,862	2,477			
Çocuğun kitap, gazete, dergi v.b. okurken ebeveyni görme durumu	Evet	44	56,45	10,591	1,597	3.619	31.841	0.001*
	Hayır	23	42,78	16,418	3,423			

* p .01 düzeyinde anlamlıdır.

** p .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 19’a göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları çocuğa kitap okuma, kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları okuma, okurken resimleri işaret edip

isimlendirme, çocukla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma, annenin/babanın kitap okuma alışkanlığı, çocuğun kitap, gazete, dergi v.b. okurken ebeveyni görme durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,01$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları çocuktan kitabın sayfalarını çevirmesini isteme ve çocukla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek toplam puanları okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret etme, çocukla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma, televizyon/video izlerken ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim durumu, babanın/annenin (eş) kitap okuma alışkanlığı değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, kitap okurken ön kapaklarında yer alan yazıları okuma oranı, kitap okurken resimleri işaret edip isimlendirme oranı, çocuklarıyla dil etkinlikleri yapma oranı, çocuklarıyla çevredeki resimler/işaretler/kelimeler ile ilgili ve günlük yaşamda detaylı konuşma oranı ve çocuklarının onları kitap/gazete/dergi vb. okurken göre oranı daha yüksektir. Ayrıca kitap okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları daha yüksektir.

3.5 Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde ebeveynlerin ev erken okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları ve çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisi incelenmektedir.

Tablo 20’de ebeveynlerin ev erken okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 20:

Ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarının ailelerin ev erken okuryazarlık etkinlikleri hakkındaki görüşleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t	sd	p
Erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumları	Evet	30	58,73	7,451	1,360	4.244	52.953	0.000*
	Hayır	37	46,11	16,095	2,646			
Eşlerin erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumları	Evet	26	58,73	7,988	1,567	3.906	62.567	0.000*
	Hayır	41	47,34	15,746	2,459			
Ev erken okuryazarlık ortamının önemi	Önemsiz	21	44,29	16,584	3,619	-2.708	29.768	0.011*
	Önemli	46	55,17	11,895	1,754			

* $p < .01$

Tablo 20 incelendiğinde ebeveynlerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanları ebeveynlerin erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumlarına ve ev erken okuryazarlık ortamının önemi hakkındaki düşüncelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Buna göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanları yüksek olan ebeveynlerin erken okuryazarlık etkinlikleri uygulama oranları artmakta ve ev erken okuryazarlık ortamının daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 21’de ebeveynlerin ev erken okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumları ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 21

Ailelerin ev erken okuryazarlık etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçları

			Ediyor	Etmiyor	Toplam	χ^2	sd	p
Erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumları	Evet		21	9	30	12.306	1	0.000*
	Hayır		10	27	37			
Eşlerin erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumları	Evet		19	7	26	12.283	1	0.000*
	Hayır		12	29	41			
Ev erken okuryazarlık ortamının önemi	Önemsiz		7	14	21	2.059	1	0.151
	Önemli		24	22	46			

* $p < .01$.

Tablo 21 incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumları ebeveynlerin erken okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapma durumu ile istatistiksel olarak

yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır ($p=0.00$ $p<0.001$). Ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamının önemi hakkındaki düşünceleri ile çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık etkinliklerini uygulama durumları gitmeyen çocukların ebeveynlerine oranla daha fazladır.

3.6 Yorumlar

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan 12-36 aylık çocukların çoğunluğunun evlerinde 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı ve kitaplara kolayca erişemedikleri görülmektedir. Buna karşın çocukların çoğunluğu yetişkin yardımı olmadan kâğıtlara, boya ve kalemlere ulaşabilmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğunun dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünleri bulunmaktadır.

Baydar ve arkadaşları (2014) Türkiye’de ekonomik ve sosyal bağlamda risk altında olan 3 yaş aralığındaki çocukların ev ortamında çocuk kitapları ve okuma materyallerinin bulunmasının onların kelime dağarcığının gelişimini destekledikleri görülmüştür. Yine Dulay, Cheung ve McBride (2018) Filipinli 673 okul öncesi çağıdaki çocukla yaptıkları çalışmada çocukların evlerindeki kitap sayısının ve bu kitaplara ulaşabilme durumlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016) çalışmalarında evde bulunan çocuk kitabı sayısının yazı farkındalık becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Evans, Kelley, ve Sikora (2014) 42 ülkede yaptıkları çalışmalarında evde bulunan kitap sayısının akademik başarıyı (PISA ölçümü) önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynler evlerinde çoğunlukla tek bir tür çocuk kitabı bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun kitabı bir oyuncak olarak görmesi nedeniyle onlara kitapları sevdirecek farklı türde kitapların sunulması önem taşımaktadır. 0-3 yaş aralığındaki çocuklara sunulacak yayınların oldukça zengin çeşitleri vardır (Kümmerling-Meibauer, 2015). Açılır kapanır gizli kapaklar, üç boyutlu özel kesimler, gizli ses/müzik sistemleri, banyo kitapları, hareketli parçalar içeren bu kitaplar boyutları farklı bez veya kalın kartondan olabilmekte, dış kaşıyıcı ve oyuncak eklenebilmektedir. Ayrıca yazısız kitaplar ve yoğun resimli kitaplar (Wimmelbook-İç içe geçmiş eğlenceli hikayeleri ve kitap sayfasının

tamamını kaplayan görselleri olan kitap) okuma yazma bilmeyen ebeveynler için de alternatif olarak sunulabilmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sadece ikisinin (%3) kütüphaneye gittiği tespit edilmiştir. Alan yazında da ebeveynlerin çocukları ile birlikte kütüphane ziyaretleri konusunda; üç ve üstü yaşlar için de; benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Altun, 2013; Altun ve Tantekin-Erden, 2015; Çakmak ve Yılmaz, 2009, Enemu ve Obidike, 2013; Miller, Zickuhr, Rainie ve Purcell, 2013). Altun ve Tantekin Erden (2015), Ankara ilinde 168 okul öncesi dönemdeki çocuk ve aileleri ile, ev içi erken okuryazarlık ortam ölçeği (Umek, Poslesek ve Fekonja, 2005) kullanarak yaptıkları çalışmada, “kitap okuma- kütüphane ve tiyatro” ziyaret etmeye yönelik alt boyutun en düşük madde ortalamasına sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Çalışmanın bulgularına göre çocukların %91’inin televizyon/video izlediği görülmektedir. Bebeklik döneminde uzun süre televizyona maruz kalan çocuklarda gelişimsel gerilik görülme olasılığının arttığı ve iki yaş altı çocukların hiçbir şekilde televizyona maruz kalmaması gerektiği alan yazında belirtilmiştir (Can, 2006; American Academy of Pediatrics, 2001). Buna karşın Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda (Akkuş, Yılmaz, Şahinöz ve Sucaklı, 2015; Öztürk ve Karayağız, 2007; Yalçın ve diğerleri, 2002) televizyon izleyen çocukların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada televizyon izleyen çocukların 37’sinin (%53.7) ise televizyon/video izlerken ebeveynleri ile etkileşimlerinin olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte televizyon izlerken yanlış ve doğruyu, kurgu ve gerçeği ve izlenen programların içeriğini tartışması verimli ve kaliteli bir vakit geçirmelerine yardımcı olabilir (Reiser ve diğerleri, 1984).

Televizyon/video izlemenin erken okuryazarlıkla olan ilişkisini inceleyen araştırmalar (Wan, 2000; Linebarger, Kosanic ve Greenwood, 2004; Moses and Duke, 2008) üç yaş üstü çocukların onlar için hazırlanmış eğitsel programları izlemelerinin okuryazarlık becerilerini geliştireceğini ve akademik ilgi ve isteklerini arttıracaklarını göstermiştir. Bu araştırmalar çocukların gelişimleri için onların ne kadar süre/ ne kadar kaliteli programlar izlediğinin önem taşıdığı ve ebeveynlerin hem seçici hem de sınırlandırıcı olmaları gerektiği sonucuna varmışlardır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %37.3’ü çocuklarına kitap okumadıklarını, %44.7’si de çocukları 12 aylık ve üstü yaş aralığında iken çocuklarına kitap okumaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan 67 ebeveynin sadece 5’i haftanın her günü okuduğunu belirtmişlerdir. Bebeklik döneminde çocuğa kitap okumak onun dil ve sosyal gelişimi için gerekli en nitelikli etkinliklerden biridir (Jellinek, Patel ve Froehle, 2002). Bebek

için kitap; okumaya doğru yönlendiren eğitici bir araçtır (Ural, 1989; Yavuzer, 2001; Ataman ve diğerleri, 2012). 0-3 yaş arası dönemde kitaplarla tanışan çocukların okumaya ve eğitime ısınması daha kolay olmaktadır (Lonigan, 2006). Küntay (2013) daha hamilelik döneminde bir çocuk odası hazırlanırken, çocuk kitap okuma alanı oluşturmayı unutmamak gerektiğini söylemektedir. Bebekler yaşadığı alanda yer alan oyuncak gibi kitaplarla tanıştırılmalıdır (Sever, 2016).

Çocukları kitaplarla daha erken tanıştırmak adına Dünyada Okuma (Reading Worldwide), Kitapla Başla (Bookstart) gibi projelerin yapılmasının yanı sıra modern çocuk kütüphanelerinin sayıları arttırılmakta, bu kütüphaneler bebekler ve çocuklar için özel olarak düzenlenmektedir. Türkiye’de 2018 yılında yapılması planlanan Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumunun ve “Bebekler Kütüphanede Emekler” projesinin bu konu hakkında farkındalık yaratması beklenmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %86.6’sı çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemenin ailenin sorumluluğunda olduğunu belirtmişlerdir. Ancak ebeveynlerin %55.2’si okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadıklarını düşünmektedir. Yeterli zamanlarının olmadığını, çocuklarının daha çok küçük olduğunu ve bilgilerinin olmadığını bu etkinlikleri yapamama sebebi olarak göstermektedirler.

Ebeveynlerin inançları, çocuklarıyla etkileşim kurdukları ya da okuryazarlık deneyimleriyle meşgul olduklarında sergiledikleri uygulamaları ve davranışları şekillendirir. Alan yazında ebeveynlerin okuryazarlık inançları ve görüşlerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamının kalitesi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Evans ve diğerleri, 2004; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Bingham, 2007; Norman, 2007, Curenton ve Justice, 2008; Skibbe, Justice, Zucker ve McGinty, 2008). Bu çalışmada ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemede sorumluluklarını biliyor olması istenilen bir sonuçtur. Fakat bu durum ebeveynlerin okuryazarlık becerilerini destekleyici ev etkinliklerini yeterince yapamamaları ile çelişmektedir. Çocuklarının küçük olması sebebiyle bu etkinlikleri yapamadığını belirten ebeveynlerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgisinin yeterli olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin bir çok boyutunda ilişkili olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu; yaptığı çalışmaların evde sergilenme durumu; dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerinin olması durumu devam etmeyen çocuklara kıyasla daha fazladır. Okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla daha fazla kitap okunmakta, daha çok günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşma yapılmakta, kitapların ön kapakların yer alan yazılar okunmakta, okurken resimleri işaret edilip isimlendirilmekte, dil etkinlikleri yapılmakta, çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşma yapılmakta ve ebeveynlerini daha fazla kitap, gazete v.b. okurken görmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık etkinliklerini uygulama durumları gitmeyen çocukların ebeveynlerine oranla daha fazladır.

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi ve akademik becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bir çok çalışma bulunmaktadır (Barnett et al., 2003; Burchinal et al., 2001; Huang et al., 2012; Magnuson et al., 2004; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Stokes, 2015). Umek, Fekonja, Bajc ve Kranjc (2006) çalışmalarında uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğunu bulmuşlardır.. Berlinski, Galiani ve Manacorda (2007) okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-15 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların okul bırakma oranlarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Zwiefel (2014) ve Coley (2015) ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gitmeyenlere kıyasla daha olumlu davranışlar ve daha gelişmiş beceriler gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dağlı (2007) okul öncesi eğitim alan 150 ve almayan 150 ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını karşılaştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu ve okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça başarı puanlarının arttığını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimin daha erken yaşlarda (0-3) çocukların gelişimine olan katkısını araştıran çalışmalarda okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimi üzerinde kısa veya uzun vadeli etkileri olduğu görülmektedir (Barnett et al., 2003; Burchinal et al., 2001; Huang et al., 2012; Magnuson et al., 2004; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Stokes, 2015).

Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri “*şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmaktır*” (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). 0-3 yaş gurubuna verilen okul öncesi eğitimin dezavantajlı ailelerin çocuklarının gelişiminde daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Felfe ve Lalive (2018) Almanya’da 0-2 yaş çocuklar için eğitim veren kurumlara gitmiş olan 8914 çocuk ve gitmemiş 52351 çocuk ile yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitimin göçmen veya düşük sosyo ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının gelişiminde daha etkili olduğu bildirmektedirler. Ayrıca Carla, Förster ve Rojas-Barahona (2014) çalışmalarında alt sosyo

ekonomik düzeydeki şehirlerde yaşayan çocukların ev okuryazarlık ortamına okul öncesi eğitimin daha çok etkisinin olduğunu göstermişlerdir.

Okul öncesi eğitimde aile eğitimi ile okul ve ev arasındaki devamlılık desteklenerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığı sağlanmaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Okul öncesi eğitim kurumları ebeveynleri çocuk yetiştirme, çocuk gelişimi, sağlığı ve eğitimi konusunda bilinçlendirmekte ve ebeveynlerde farkındalık yaratmaktadır. Bu nedenle erken okuryazarlık ve ev okuryazarlık ortamları konusunda dezavantajlı ailelerin bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının dezavantajlı bölgelerde sayısının ve kalitesinin artırılması gerekmektedir.

Araştırmada 12-36 aylık çocukların okul öncesi eğitim almasının ev erken okuryazarlık ortam özelliklerini olumlu etkilediği bulunmuştur. Çocuğu kreşe giden ailelerin daha fazla kitap okuyor olması veya daha iyi şartlarda fiziki erken okuryazarlık ortamı sunması ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından aldıkları destek ile açıklanabilir.

Çocukları okul öncesi eğitim kurumuna giden aileler iş hayatlarına devam edebilirken, yaşadıkları tatmin ve kendilerine ayırdıkları zaman ile daha az stres ile eve dönebilmektedirler. Böylelikle çocukları ile kaliteli vakit geçirebilmekte veya çocuklarının gelişimleri için daha fazla gayret gösterebilmektedirler. Önemli olan çocukla tüm gün beraber olmak değil, kaliteli vakit geçirebilmektir. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller ve Rumberger (2007) 14.162 beş yaş altı çocuk üzerinde okul öncesi eğitimin etkisini inceledikleri çalışmalarında okul öncesi eğitimin okuma ve matematik becerilerini arttırdığı gibi davranış problemlerini de arttırdığını bulmuşlardır. Davranış problemlerinin artmasının sebebi olarak, ailelerin çocuklarını küçük yaşta kreşe göndermelerinden dolayı hissettikleri suçluluk duygusu ile, çocuklarının olumsuz davranışlarını görmezden gelmeleri, çocuklarına karşı aşırı koruyucu tavırları gösterilebilmektedir. Aynı çalışmada 2-3 yaşında okul öncesi eğitime başlayanların ileri yaşlardaki gelişimlerinin yaşıtlarına oranla daha iyi olduğu ve yarım gün eğitimin bu yaş grubu için daha verimli ve etkili olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimin 0-3 yaş için yarı zamanlı veya oyun grupları şeklinde olması eğer anne çalışmıyor yada esnek çalışma saatleri varsa veya çocuğa bakabilecek bir yetişkin (büyükanne, annane veya bakıcı) varsa uygun bir seçenek olabilmektedir. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller ve Rumberger (2007) çalışmalarında yüksek sosyo ekonomik seviyedeki ailelerin çocukların gelişimleri için yarım günlük, düşük sosyo ekonomik seviyedeki ailelerin çocukların gelişimleri için tam günlük eğitimin daha etkili olduğunu belirtmektedirler.

Bebeklik dönemindeki (0-1 yaş) çocukların anne ve baba ile daha fazla vakit geçirmeleri güvenli bağlanma için gereklidir. Bu dönemde anne kendisine bağımlı olan

bebeğinden başka bir şey düşünemez durumdadır. Bebeğin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını, bebeğin ağlamasından, çıkardığı seslerden veya bakışlarından anlayan anne bu ihtiyaçların karşılanması için yanında bulunmalıdır. Bu zaman diliminde anne bebeğini tanımakta, onun ilk dişini çıkardığı, ilk yürüdüğü veya ilk konuştuğu zamana tanıklık edebilmektedir. Ancak zamanla bebeğin dış dünyayı keşfedebilmesi, bireyselleşebilmesi ve yeni gelişen becerilerinin desteklenmesi için anneden ayrı zaman geçirmesi önem arz etmektedir.

Annad ve Roope (2016)'un iki ile üç yaş arası 815 çocuk ve ebeveynleri ile çocuklarının mutlulukları üzerine yaptıkları araştırmalarında sadece anneleri tarafından bakılan çocukların, kreşe giden veya büyükanne tarafından bakılan çocuklara kıyasla daha mutsuz oldukları ve gelişimlerinin ise daha geride oldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışma evde çocuğu ile yalnız kalan annenin çocuğun gelişimi için desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Annenin çalışma durumundan bağımsız olarak bunun gerçekleşmesi için ailenin desteğe ihtiyacı vardır. Bu destek kimi zaman okul öncesi eğitim kurumlarından kimi zaman ise sosyal çevreden alınmaktadır.

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Yüksek sosyal destek algısına sahip ebeveynlerin, düşük sosyal destek algısı olan ebeveynlere kıyasla, çocuklarına daha olumlu ev erken okuryazarlık özellikleri sağladığı görülmektedir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı, yazmak/çizmek için kullanabileceği masa vb. düz bir yüzey bulundurma oranı, çocuklarının yaptığı çalışmaları evde sergileme oranı ve evde okuryazarlığı destekleyen teknolojik ürün bulundurma oranı daha yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, kitap okurken ön kapaklarında yer alan yazıları okuma oranı, kitap okurken resimleri işaret edip isimlendirme oranı, çocuklarıyla dil etkinlikleri yapma oranı, çocuklarıyla çevredeki resimler/işaretler/kelimeler ile ilgili ve günlük yaşamda detaylı konuşma oranı ve çocuklarının onları kitap/gazete/dergi vb. okurken göre oranı daha yüksektir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanları yüksek olan ebeveynlerin erken okuryazarlık etkinlikleri uygulama oranları artmakta ve ev erken okuryazarlık ortamının daha önemli olduğunu düşünmektedir.

0-36 aylık çocukların için okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında kadınların çalışma hayatına katılımının artması, geleneksel aile yapısından çekirdek aile yapısına geçişle çocukların bakımını üstlenebilecek (anne/baba dışında) bireylerin olmaması ve çocukların gelişimlerine katkıda bulunma isteği etkili olmaktadır. Fakat çocukların bakımı için gerekli

olan sosyal desteğe sahip ailelerin de, tıpkı çocukları okul öncesi eğitim kurumuna giden ailelerde olduğu gibi, çocuklarına daha iyi ev erken okuryazarlık ortamı sundukları görülmektedir.

İhtiyaç duydukları durumlarda sosyal destek alabilen ebeveynler stresin yıpratıcı etkisinden kurtulmakta (Kaner, 2010) ve problem çözme becerilerini geliştirmektedirler (Okanlı vd., 2003). Jennings vd. (1991) yaptıkları araştırma sonucunda sosyal desteği olan ailelerin çocuklarına karşı daha sorumlu davrandıkları, daha fazla olumlu ebeveynlik davranışları sergilediklerini ifade etmektedirler. Taylor, Conger, Robins ve Widaman (2015) 1104 Meksikalı ebeveyn ile yaptıkları araştırmada ebeveynlerin sahip oldukları algılanan sosyal desteğin çocukların sosyal yeterlilikleri ile olumlu bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları yapılan farklı araştırma sonuçları ile değerlendirildiğinde sosyal desteğin ebeveyn davranışlarını ve dolayısıyla ev erken okuryazarlık ortamlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Sosyal destek ile ebeveynler çocuklarına daha fazla vakit ayırabilmekte ve çocuklarının okuryazarlık ortamlarını düzenlemek için daha fazla çaba sarfedebilmektedirler.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar

Bu araştırma 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu ve ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'te yaşayan 12-36 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 31 çocuğun ve etmeyen 36 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Ev Erken Okuryazarlık Kontrol Listesi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ev erken okuryazarlık fiziksel ortam özellikleri olarak çocukların çoğunluğunun evlerinde çoğunlukla tek bir tür olmak üzere 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı ve kitaplara kolayca erişilir olmadığı, fakat çocukların çoğunlukla yetişkin yardımı olmadan kâğıtlara, boya ve kalemlere ulaşabildikleri ve ev ortamında dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünlerin bulunduğu görülmüştür.

Ev erken okuryazarlık eğitsel ortam özellikleri olarak çocukların büyük bir çoğunluğunun kütüphaneye gitmediği fakat televizyon/video izlediği ve televizyon/video izlerken ebeveynleri ile etkileşimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin çok azının çocuklarına haftanın her günü kitap okuduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ailenin ev okuryazarlık etkinliklerine ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Ailelerin çoğunluğu okuryazarlık becerilerini desteklemenin ailenin sorumluluğunda olduğunu belirtirken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yapmadıklarını düşünmektedir. Ebeveynler bu etkinlikleri yapamama sebeplerini ise yeterli zamanlarının olmaması, çocuklarının daha çok küçük olduğu ve bilgilerinin olmaması şeklinde açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam durumu ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin genel olarak ilişkili olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulunma durumu; kitaplara, boya ve kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabilme durumu;

devam etmeyen çocuklara kıyasla daha fazladır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara gitmeyen çocuklara kıyasla daha fazla kitap okunmakta, bu çocuklarla daha çok konuşulmakta ve daha çok dil etkinlikleri yapılmaktadır.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ile ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara, boya ve kalemlere kolayca erişebilme oranı daha yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma oranı, çocuklarıyla konuşma ve dil etkinlikleri yapma oranı daha yüksektir.

Ebeveynlerin erken okuryazarlık ile ilgili düşünceleri algıladıkları sosyal destek ve çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumları ile de ilişkili bulunmuştur. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Puanları yüksek olan ve çocukları okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin erken okuryazarlık etkinlikleri uygulama oranları artmakta ve ev erken okuryazarlık ortamının daha önemli olduğunu düşünmektedir.

4.2 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ailelerin okuryazarlık etkinliklerini yeterince yapamama nedeni olarak çocuklarının çok küçük olduğunu öne sürmeleri, onların erken okuryazarlık gelişimine yabancı olduklarını göstermektedir. Aileler öncelikle erken okuryazarlık becerileri ve çocuklarına sunmaları gereken okuryazarlık ortam özellikleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

Türkiye’de 0-3 yaş çocuklarına eğitim veren Kreş ve Gündüz Bakımevlerinin ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin etkisi göz önüne alındığında, kurumlara devam etmeyen çocukların aileleri, erken okuryazarlık ve ev erken okuryazarlık ortamları ile ilgili eğitimler düzenlenerek, bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

Ev erken okuryazarlık ortamlarının ebeveynlerin sahip oldukları sosyal destek ile ilişkisi, sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır. Ebeveynlere sunulan sosyal desteğin artırılması ev erken okuryazarlık ortam kalitesini arttıracaktır. Bu anlamda ailelere sosyal destek sağlayacak yakınların ve toplum görevlilerinin (doktorlar, öğretmenler, çocuk gelişimciler) bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Ebeveynlere yönelik işlevsel okuryazarlık becerilerini kazandırmak ve çocukla okuryazarlık etkileşimini artırmak için ev erken okuryazarlık programları hazırlanmalıdır. Ev erken okuryazarlık müdahale programları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli

Kütüphane Başkanlığı, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, Türk Kütüphaneciler Derneği ve üniversitelerin ilgili bölümleri ile işbirliği yapılarak ebeveyn olmayı düşünenleri, 0-3 yaş arasında çocukları olanları ve okul öncesi eğitimcileri ev erken okuryazarlık ortamı hakkında bilgilendirmeli ve desteklemelidir.

Araştırmaya dahil edilmeyen 0-12 ay grubu ve 36-72 ay grubu da dahil edilerek, 0-6 yaş aralığı için farklı illerden daha geniş çalışma gruplarına veya örneklemelere ulaşılabilir. Böylelikle iller arası karşılaştırmalar ve genelleme yapılabilir.

Daha sonra yapılacak araştırmalarda 0-6 yaş erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması yapılabilir. Ailelere yönelik ev erken okuryazarlık eğitimi hazırlanarak deneysel çalışmalarla etkililiği değerlendirilebilir. Ayrıca boylamsal çalışmalarla 0-6 yaş ev erken okuryazarlık ortamının ilkökul dönemindeki okuryazarlık becerilerine, akademik ve sosyal becerilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A., ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 351-360.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 11-22.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alloway, T. P. and Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 106 (1), 20-29.
- Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, D. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, D., ve Tantekin-Erden, F. (2015, Mayıs). *Okuryazarlık süreci açısından ev-içi okuryazarlık ortamı: Çocukların ilkökula başlamadan önce ev-içi okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi*. In 14th National Primary Teacher Education Symposium (USOS), Bartın, Türkiye.
- Altun, D. (2016). *A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, D., Erden, F. T., ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 505-530). Ankara: Pegem Akademi.
- American Academy of Pediatrics. (2001). Media violence. *Pediatrics*, 108(5), 1222-1226.
- Anand, P., & Roope, L. (2016). The development and happiness of very young children. *Social Choice and Welfare*, 47(4), 825-851.
- Anthony, J. L., and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

- Ataman, A. (2012, Nisan). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* içinde (s. 4-15). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi.
- Ayesha, B. and Khurshid, F. (2013). The relationship of multiple intelligence and effective study skills with academic achievement among university students. *Global Journal of Human Social Science Linguistics ve Education* , 13 (1), 20-32.
- Azmita, M. and Hesser, J. (1993). Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development* , 64, 430-444.
- Baker, L. and Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio cultural context of literacy learning. C. Barratt-Pugh, ve M. Rohl (Ed.). *Literacy Learning In The Early Years* (s. 2). Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Barratt-Pugh, C., ve Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years Crows Nest. New South Wales: Allen and Unwin.*
- Baydar, N., Küntay, A. C., Yagmurlu, B., Aydemir, N., Cankaya, D., Göksen, F., ve Cemalcılar, Z. (2014). “It takes a village” to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014.
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, V., ve Temel, F. (2015). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., and 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.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., and Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York: Scholastic.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., and Martin, S. S. (2002). Children’s acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Bergen, E., Zuijen, T., Bishop, D., and Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of public Economics*, 92(5-6), 1416-1440.

- Best, D. L. (2004). Gender roles in childhood and adolescence. U. P. Gielen and J. Roopnarine (Ed.), *Childhood and adolescence, cross-cultural perspectives and applications* (s. 3-45). Westport CT: Praeger.
- Biemiller, A. (2010). *Words worth teaching: Closing the vocabulary gap*. Columbus, OH: McGraw-Hill SRA.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bodrova, E., and Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* G. Haktanır (Ed.), (Çev. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Kalkan, E.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bracken, S. S. and Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Bradburn, E. (1966). Britain's First Nurse-Infant School. *The Elementary School Journal* , 67 (2), 57-63.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., and Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* , 37 (4), 408-426.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., and Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burgess, S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258.
- Bus, A. G., and Out, D. (2009). Unraveling genetic and environmental components of early literacy: A twin study. *Reading and Writing*, 22(3), 293-306.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E., ve Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., and Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Samuelsson, S., Corley, R., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. and DeFries, J. C. (2009). Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, 22(3), 219-236.
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S., and Justice, L. M. (2007). Assessing print knowledge. K. L. Pence (Ed.), *Assessment in Emergent Literacy* (s. 327-377). San Diego: Plural.
- Can, Aytekin (2006). *Çocuk ve çizgi film*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, D. D., and Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 51-62.
- Casbergue, R., McGee, L. M., and Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. L. M. Laura and C. Vukelich (Ed.). *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (s. 167-181). Virginia: Guilford.
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* (Unpublished Doctoral Dissertation). Nova Southeastern University, Florida, USA.
- Christian, K., Morrison, F. J., and Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Chow, B. W., Wong, S. W., Waye, M. M., and Zheng, M. (2017). Home environmental influences on children's language and reading skills in a genetically sensitive design: Are socioeconomic status and home literacy environment environmental mediators and moderators?. *Scandinavian journal of psychology*, 58(6), 519-529.
- Cicirelli, V. G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 7-20.
- Clarke, M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior* (Unpublished Doctoral Dissertation). New Zealand: University of Auckland.
- Clay, M. (1969). Reading errors and self correction behaviour. *Educational Psychology*, 39 (1), 47-59.

- Cole, J. (2011). *A research review: the importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust .
- Coley, R. L. (2015). Early childhood education policy: Preschool program efficacy, composition, and quality improvement. Fall Conference of the APPM: The golden age of evidence-based policy, Miami, FL.
- Curenton, S. M., and Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Çakmak, A., ve Kevser, K. O. Ç. (2015). Anaokulu çocuklarının televizyon, kitap, bilgisayar ve oyuncaklarla geçirdikleri zamanın niteliğinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 513-534.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., and Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care* , 160, 119-131.
- Desbiens, V. (2016). *Effet du programme d'animation scientifique Débrouillards sur la motivation en science des élèves du primaire* (Unpublished Doctoral Dissertation) Canada: Université Laval.
- Devers, A. (2015). Thinking about Intelligence: How Student Mindsets Influence Academic Performance. *Rising Tide* , 8 (2),1-23.
- Dickinson, D. K., and Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarten from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly* , 2 (1), 1-25.
- Dickinson, D. K., Bryant, D., Peisner-Feinberg, E., Lambert, R., and Wolf, A. (1999, April). Phonemic awareness in Head Start children: Relationship to language and literacy and parenting variables. In *annual meeting of the Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM.
- Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan Editör Okulöncesi eğitimde güncel konular (101-129). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dolch, E., and Bloomster, M. (1937). Phonic Readiness. *Elementary School Journal* , 38, 201-205.

- Dulay, K. M., Cheung, S. K., and McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45-56.
- Duncan, G. J., and Brooks Gunn, J. (2000). Family poverty welfare reform, and child development. *Child Development* , 71, 188-196.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Logan, J. A., Justice, L. M., and Kaderavek, J. N. (2016). Comparing children with ASD and their peers' growth in print knowledge. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 46(7), 2490-2500.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., ...,and Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Edgeworth, M., and Edgeworth, R. (1798). *Practical Education*. London, England: Johnson.
- Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., and McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.
- Eker, D., and Arkar, H. (1995). Factorial structure, validity, and reliability of the multidimensional scale of perceived social support. *Turk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Enemuo, J. O., and Obidike, N. D. (2013). Assessment of parental involvement in children's literacy development. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(5), 807-814.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş., ve Aras, S. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 14 (1), 231-246.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 41-51.

- Ergül, C., Sarica, A. D., Akoglu, G., ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of turkish kindergarteners: Does ses make a difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., and McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.
- Evans, M. D., Kelley, J., and Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., and Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212.
- Faver, J. M., Nakamoto, J., and Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in english and spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57 (2), 161-178.
- Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson and A. Badenshop (Eds.), *Prevention of reading failure* (48-60). Sydney: Ashton- Scholastic.
- Forester, A. (1977). What teachers can learn from natural readers? *The Reading Teacher*, 31, 160-166.
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Preschool Child*. New York: The Macmillan Company.
- Gillen, J., and Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. N. Hall, J. Larson, and J. Marsh (Ed.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 3-12). London: Sage Publications.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., and Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(1), 72-83.
- Goodman, K. (1976). Miscue analysis: theory and reality in reading. J. Merritt (Ed.), *New Horizons in Reading*. Newark, DE: International Reading Association.

- Griffin, E. A., and Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J., and Dunn, L. (2008). Literacy for young children.a guide for early childhood educators. New Jersey: Corwin Press
- Haney, M., and Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hayiou-Thomas, M. E. (2008). Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development. *Journal of Communication Disorders*, 41(5), 397-408.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., and Plomin, R. (2012). The etiology of variation in language skills changes with development: A longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Developmental Science*, 15(2), 233-249.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge. *American Educator*, 30, 8-26.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., and Hagtvet, B. E. (2018). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. USA: The Macmillan Company.
- IRA; NAEYC. (1998). Joint position statement. Learning to read and write. Developmentally appropriate prqactices for young children. *National Association for the Education of Young Children* , 53 (4), 30-46.
- Iredell, H. (1982). Looking Back: Elanor Learns to Read. *Language Arts* , 59 (7), 667-671.
- Jellinek, M., Patel, B. P., and Froehle, M. C. (2002). Bright futures in practice. *Mental health practive guide* (Vol. 1). Arlington VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.
- Jensen, C. N., Burleson, W., and Sadauskas, J. (2012). Fostering early literacy skills in children's libraries: opportunities for embodied cognition and tangible technologies. In *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 50-59).
- Jordan, G. E., Snow, C. E., and Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology* , 11, 17-29.
- Justice, L. M., Skibbe, L., and Canning, A. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis. *Journal Research in Reading* , 28 (3), 229-243.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q., and Justice, L. M. (2009). Early Writing and Spelling Development. P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent Literacy and Language Development Promoting Learning in Early Childhood* (s. 104-153). New York: The Guilford Press.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi* , 9 (7), 254-258.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (57-87) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, G. (2015). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 10-32). Ankara: Hedef CS.
- Keleş Ertürk, C. (2017). 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*,. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Wichita State: USA
- Kesoglou, M. (2016). *Parents' Perspectives on Reading Development of Preschool Children* (Unpublished Doctoral dissertation). Grand Canyon University: Arizona.
- Kleeck, A. v., and Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology* , 19, 341-355.
- Knopik, V. S., Smith, S. D., Cardon, L., Pennington, B., Gayan, J.... Olson, R. K.. (2002). Differential genetic etiology of reading component processes as a function of IQ. *Behavior Genetics*, 32(3), 181-98.
- Konishi, H., Froyen, L. C., Skibbe, L. E., and Bowles, R. P. (2018). Family context and children's early literacy skills: The role of marriage quality and emotional expressiveness of mothers and fathers. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 183-192.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* , 28 (28), 283-298.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to Picture books for adults European picturebooks in the new millenium. *Word and Image*, 31 (3), 249-264.
- Küntay, A. (2013, May). Learning to talk about chairs (and other things: Emergence and development of language-and-communication in children). *Inaugural address*. Utrecht University: Netherlands.
- LAfave, D., and Thomas, D. (2017). Extended families and child well-being. *Journal of Development Economics* , 126, 52-65.
- Lancy, D. (2008). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., and Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 101-110.
- Levy, B., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M., and Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology* , 93 (1), 63-93.
- Leppanen, U., Nieme, P., Aunola, K., and Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30.
- Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R., and Doku, N. S. (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297.
- Liu, C., Georgiou, G. K., and Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1-10.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler*. H. Zengin (Çev.). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Lonigan, C. J., and Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. *Handbook of early literacy research*, 2, 77-89.
- Lorenz, F. O., Conger, R. D. and Montague, R. (1994). Doing worse and feeling worse: Psychological consequences of economic hardship. In R. D. Conger & G. H. Elder Jr. (Eds.), *Families in troubled times: Adapting to change in rural America* (pp. 167– 187). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

- Lu, Y., and Treiman, D. J. (2008). The effect of sibship size on educational attainment in China: Period variations. *American Sociological Review* , 73 (5), 813-834.
- Luongo-Orlando, K. (2010). *The cornerstones to early literacy: childhood experiences that promote learning in reading, writing and oral language*. Canada: Pembroke.
- Lynn, R. (2010). In Italy, north–south differences in IQ predict differences in income, education, infant mortality, stature, and literacy. *Intelligence* , 38 (1), 93-100.
- Lyytinen, P., Kaakso, M., and Pokkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* , 13 (3), 297-308.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood* (s. 41-89). USA: Ablex.
- Malin, J. L. (2016). *Home literacy activities in Latino immigrant families: contributions to toddlers' expressive and receptive language skills* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Maryland: Maryland, United States.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K., and Fekonja, U. (2017). The quality of mother–child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 1, 1-12.
- Marshall, N.L., Noonan, A.E., McCartney, K., Marx, F and Keefe N. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. *Journal Of Family Issues*. 22(2), 163-182.
- Mascarenhas, S. S., Moorakonda, R., Agarwal, P., Lim, S. B., Sensaki, S., Chong, Y. S., ... Daniel, L. M. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2), 81-97.
- Mason, J., M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Mates, B. F., and Strommen, L. (1996). Who reads on Sesame Street?. *The Education Digest*, 61(8), 63-67.
- McConnell D, Breitzkreuz R, Savage A. From financial hardship to child difficulties: Main and moderating effects of perceived social support. *Child: Care, Health and Development*. 2011; 37(5):679–691.
- McGee, L. M., and Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kinergarten*. New York: the Guilford.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayıncılığı.
- Millard, E. (2003). Gender and Early Childhood Literacy. N. Hall, J. Larson, and J. Marsh (Ed.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 22-33). London: SAGE.
- Miller, C., Zickuhr, K., Rainie, L., and Purcell, K. (2013). Parents, children, libraries, and reading. Pew research center's internet and american life project. 30.06.2018. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2013/05/01/parents-children-libraries-and-reading/>
- Monchinski, T. (2010). *Education in Hope: Critical Pedagogies and the Ethic for Care*. New York: Peter Lang.
- Morphett, M. V., and Washburne, C. (1931). When Should Children Begin To Read? *The Elementary School Journal* , 31 (7), 496-503.
- Morrison, F., McMahon-Griffith, E., Williamson, G. L., and Hardway, C. L. (1993). Family literacy environment, learning-related social skills, and academic achievement. *In Second Annual Head Start Conference*. Washington.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly* , 5, 537-554.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years*. Needham Heights, MA.
- Morrow, L. M., and Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. *Best practices in literacy instruction*, 2, 43-63.
- Morrow, L.M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.,
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy*. (Unpublished Doctoral Thesis). Alfred University: New York.
- Moses, A. M., and Duke, N. K. (2008). Portrayals of print literacy in children's television programming. *Journal of Literacy Research*, 40(3), 251-289.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington:DC: National Institute for Literacy.
- National Institute for Literacy. (1997). *Fact sheet: family literacy*. Washington.

- Neapolitan, D. M. And Huston, A. C. (1994). *Educational content of children's programs on public and commercial television*. Lawrence: University of Kansas, Center for Research on The Influences of Television On Children.
- Neuman, S. B., and Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- Neuman, S. B., and Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 203-225.
- Neuman, S. B., and Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311.
- Neuman, S. B., and Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 203-225.
- Neuman, S. B., Roskos, K., Wright, T., and Lenhart, L. (2007). *Nurturing Knowledge: Linking literacy to math, science, social studies and much more*. New York: NY: Scholastic.
- Neuman, S. B., Koh, S., and Dwyer, J. (2008). CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 159-172.
- Neuman, S. B., and Wright, T. S. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
- Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (2018). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı*. G. Akoğlu, C. Ergül, G. Akoğlu, ve C. Ergül (Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Newman, S. B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 495-513.
- Niklas, F., and Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Niklas, F., and Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433-452.
- Norman, R. C. (2007). Do Parents' Literacy Beliefs and Home Literacy Experiences Relate to Children's Literacy Skills?. (Master Disertation). Brigham Young Universtiy

Oğuz, Ş. (2007). *Evrensel Okuryazarlık*.

Erişim:<http://milliyet.com.tr/1997/02/12/yazar/oguz.html> adresinden 15.06.2018 tarihinde alınmıştır.

Olson R. K., Keenan J. M., Byrne B., Samuelsson S., Coventry W. L., Corley R., Wadsworth, S.J., Wilcutt, E. G., DeFries J. C., Pennington B. F. and Hulslander J. (2011). Genetic and environmental influences on vocabulary and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 15, 26–46

Onchwari, G., and Kenngwe, J. (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: a case study of a mentor-coach initiative. *Early Childhood Education Journal*, 37, 311-317.

Orellena, M. F. (2003). Responsibilities of children in Latino immigrant homes. *New Directions for Youth Development*, 100, 25-39.

Ortiz, E. A. (2009). *The Influence of Family Structures and the Role of Siblings on Early Language Development of Latino Preschool Children*. Logan, UT: Utah State University.

Oshima-Takane, Y., Goodz, E., and Derevensky, J. L. (1996). Birth order effects on early language development: Do second born children learn from overheard speech? *Child Development*, 67, 621-634.

Ottley, L. (2011). *Emergent Writer's Workshop*. USA: Teacher Created Resources.

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

Özbek-Ayaz, C., Güleç, H., ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, Çocuklarıyla Birlikte Gerçekleştirdikleri Okuma Aktivitelerinin Düzeyini Belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 1-19.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Öztürk, C., ve Karayağz, G. (2007). Çocuk ve televizyon. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 10(2).

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., and Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3), 427-440.

Peifer, K., and Perez, L. (2011). Effectiveness of a coordinated community effort to promote early literacy behaviors. *Maternal and child health journal*, 15(6), 765-771.

- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., DeThorne, L. S. and Vandenberg, D. J. (2007). Longitudinal genetic analysis of early reading: the Western Reserve reading project. *Reading and Writing*, 20(1-2), 127-146.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., and Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244.
- Phelps, S. (2003). Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children. *Intervention in School and Clinic*, 93, 87-98.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., and Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514.
- Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic* , 39, 87-98.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P. H., Poikkeus, A. M.,... Tolvanen, A. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353-370.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., and Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
- Reiser, R. A., Tessmer, M. A., and Phelps, P. C. (1984). Adult-child interaction in children's learning from "Sesame Street". *ECTJ*, 32(4), 217-223.
- Quintilians' institute of oratory. (1856). *Book 1- Chapter 1*. Quintilians' institute of oratory. Erişim: <http://rhetoric.eserver.org/quintilian/1/chapter1.html> adresinden 07 06, 2017 tarihinde alınmıştır.
- Read, C. (1970). Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review* , 41 (1), 1-34.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research* , 9, 56-62.
- Ritchie, S. J., Bates, T. C., and Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development* , 86 (1), 23-36.
- Robbins, C., and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54.

- Roberts, J., Jurgens, J., and Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., and Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342-356.
- Roskos, K. A., Morrow, L. M., and Gambrell, L. B. (2015). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. New York: Guilford Publications.
- Roth, F. P., Worthington, C. K., and Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29, 67-88.
- Salas, N., and Tolchinsky, L. (2017). Hunting for the links between word-level writing skills and text quality. In E. Segers and P. Van den Broek (Eds.), *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy: In honor of Ludo Verhoeven*, 83-103. Amsterdam: John Benjamins
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Samuelsson, S., Olson, R., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., Willcutt, E., ... Byrne, B. (2007). Genetic and environmental influences on prereading skills and early reading and spelling development in the United States, Australia, and Scandinavia. *Reading and Writing*, 20(1-2), 51-75.
- Schmitt, A., Simpson, A. M., and Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20 (6), 409-431.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., and Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., and Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520.
- Shanahan, T., and Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Siegel, L. S. (1981). Infant tests as predictors of cognitive and language development at two years. *Child Development*, 52, 545-557.

- Sinclair, L. F. (2017). *Relationship of Literacy to Income, Employability, and Performance: A Quantitative Analysis* (Unpublished Doctoral dissertation) University of Phoenix:Arizona, USA.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., and McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Centruy Crofts.
- Smith, N. B. (1928). Matching ability as a factor in first grade reading. *Journal of Educational Psychology*, 19(8), 560.
- Snow, C. E., Burns, M. S., and Griffin, P. (1998). *Predictors of reading success in young children*. Washington: National Academy Press.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M., and McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. USA: Pearson Education.
- Sonnenschein, S., Brody, G., and Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. L. Baker, P. Afflerbach, and D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (s. 3-20). New Jersey: Erlbaum.
- Steelman, L., Powell, B., Werum, R., and Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology* , 28, 243-269.
- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: first steps toward dropout prevention*. Clemson, SC: National Dropout Center, Clemson University.
- Strickland, D. S., and Morrow, L. M. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. International Reading Association, Newark.
- Suskind, D., and Suskind, B. (2018). *30 Milyon Kelime*. E. Eret Orhan ve B. Stılmış, (Çev.) Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W. and Widaman, K. F. (2015). Parenting practices and perceived social support: longitudinal relations with the social competence of mexican-origin children. *J Lat Psychol*, 3(4), 193-208.
- Taylor, J., and Schatschneider, C. (2010). Genetic influence on literacy constructs in kindergarten and first grade: Evidence from a diverse twin sample. *Behavior Genetics*, 40(5), 591-602.

- Teale, W. H., and Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading. Writing research: multidisciplinary inquiries into the nature of writing series*. Ablex Publishing Corporation, New Jersey
- Tickle, P. (2012). *The great emergence: How Christianity is changing and why*. Baker Books: USA
- Tomasello, M., and Mannle, S. (1985). Pragmatics of sibling speech to one-year-olds. *Child Development* , 56, 911-917.
- Turan, F. (2015). Fonolojik Farkındalık Becerileri. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 89-104). Ankara: Hedef CS.
- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems*, 2, 200-212.
- Türkiye'de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu (2017). Erişim: <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyede-0-6-Yas%CC%A7-C%CC%A7ocug%CC%86un-Durumu.24.10.17.pdf>
- UNESCO. (2006). *Education for All: A Global Monitoring Report*. Understandings of literacy. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Ural, S. (1989). Çocuk ve kitap. M. R. Şirin (Ed.) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* , 9, 153-170.
- Vukelich, C., Christe, J. C., Enz, B. (2008). *Helping Young Children Learn Language and Literacy: Birth Through Kindergarten*. USA: Pearson.
- Yarar, S., ve İnan, H. Z. (2015). Kurum/Ev Erken Dil Ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 821-840.
- Yavuzer, H. (2001). Yaygın ana-baba tutumları. *Ana Baba Okulu*, (15. Basım) Remzi kitabevi, Ankara.
- Yazıcı, Z. ve Dereobalı, N. (2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık*. (s.34-62). Ankara: Hedef CS

- Yeung, S. S. And King, R. B. (2016). Home literacy environment and english language and literacy skills among Chinese young children who learn english as a second language. *Reading Psychology*, 37 (1), 92-120.
- Walker, S., and Berthelsen, D. (2017). Gender differences in early literacy and mathematics achievement and self-regulatory behaviours in the first year of school: An Australian study. *Australasian Journal of Early Childhood* , 42 (1), 70-78.
- Wan, G. (2000). *"Barney and Friends": An Evaluation of the Literacy Learning Environment Created by the TV Series for Children*. (Eric Document Reproduction No. ED 438900.)
- Wasik, B. H., and Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*. , 3-22. Mahwah: US.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., and Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly* , 40 (2), 204-234.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., and Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2).
- Westby, C. (2014). 21st century literacy for a diverse world. *Folia Phoniatri Logop* , 56 (4), 254-271.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 11-29.
- Wiescholek, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C., and 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.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading* , 25 (3), 241-258.
- Wood, J. M., and Duke, N. K. (1997). Inside "Reading Rainbow": A Spectrum of Strategies for Promoting Literacy. *Language Arts*, 74(2), 95-106.

Zigler, E., Pfannenstiel, J. C., & Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *The journal of primary prevention*, 29(2), 103-120.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., and Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

Zucker, T.A., Ward, A.E., and Justice L.M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

Zwiefel, A. J. (2014). The Effects of Preschool Attendance on Kindergarten Success. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/58>.



EKLER

EK A

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Kontrol Listesi

Fiziksel Ortam Özellikleri				
Evinizde çocuk kitabı var mı?		Evet ()	Hayır()	Evet ise yaklaşık sayısı Evet ise türleri nelerdir? (örn: ABC kitapları, resimli kitaplar, sayı kitapları, kavram kitapları, yumuşak kitaplar,.)
Evinizde çocuğunuza ait bir kitap okuma alanı var mı?		Evet ()	Hayır()	
Eğer varsa	Kitap okuma alanında çocukların kitapları rahatça inceleyebileceği eşyalar (minder/ küçük sandalye/ mobilyalar) var mı?	Evet ()	Hayır()	
	Açık kitap rafları/ ya da o amaçla kullanılan bir düzen var mı?	Evet ()	Hayır()	
	Çocuğunuz kitaplara kolayca erişebiliyor mu?	Evet ()	Hayır()	
	Çocuğunuzun kitapları görebilmesi, inceleyebilmesi için yeterli aydınlatma var mı?	Evet ()	Hayır()	
Evinizde çocuğunuzun yazmak veya çizmek için kullanabileceği masa veya benzeri düz bir yüzey var mı?		Evet ()	Hayır()	
Evinizde çocuğunuzun yazmak ve çizmek için kullanabileceği kâğıtlar var mı?		Evet ()	Hayır()	
Eğer evet ise	Çocuğunuz kâğıtlara yetişkin yardımı olmadan ulaşabiliyor mu?	Evet ()	Hayır()	
Çocuğunuzun yazmak veya çizmek için kullanabileceği boya veya kalemler var mı?		Evet ()	Hayır()	
Eğer evet ise	Çocuğunuz boya veya kalemlere yetişkin yardımı olmadan ulaşabiliyor mu?	Evet ()	Hayır()	
Çocuğunuzun yaptığı çalışmaları (yazı, çizim, karalama) evinizde sergilediğiniz alanlar var mı?		Evet ()	Hayır()	
Çocuğunuzun dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen teknolojik ürünler var mı? (Ses kayıt cihazları, e-kitaplar, eğitici video veya oyunlar)		Evet ()	Hayır()	
Eğitsel Ortam Özellikleri				
Çocuğunuz hiç kütüphaneye gitti mi?		Evet ()	Hayır()	Evet ise ziyaret sıklığı
Çocuğunuz televizyon/video izliyor mu?		Evet ()	Hayır()	Evet ise bir günde tahmini kaç saat/dakika izler? (Tahmini süre)..... İzlediği programlara örnek:.....
Çocuğunuz televizyon/video izlerken yanında oluyor musunuz?		Evet ()	Hayır()	Evet ise nasıl bir etkileşim var ?.....
Çocuğunuzla tekerleme söyleme, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapıyor musunuz?		Evet ()	Hayır()	Evet ise sıklığı

Çocuğunuzla çevredeki resimler, işaretler ve kelimelerle ilgili konuşuyor musunuz?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise sıklığı		
Çocuğunuza kitap okur musunuz?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise, kaç aylıkken başladınız?..... haftada kaç gün okursunuz? günde kaç dakika okursunuz?		
Çocuğunuza kitap okurken						
	Kendinizi rahat hissediyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()			
	Kitapların ön kapaklarında yer alan yazıları okuyor musunuz? (Yazarın ve/veya resimleyeninin adı..)	Evet ()	Hayır ()			
	Çocuğunuzdan kitabın sayfalarını çevirmesini istiyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()			
	Okurken resimleri işaret edip isimlendiriyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()			
	Okurken kitaptaki kelimeleri okuma yönünde işaret ediyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()			
Kitap okuma alışkanlığınız var mı?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise bir ayda okuyup bitirdiğiniz yaklaşık kitap sayısı nedir?		
Eşinizin kitap okuma alışkanlığı var mı?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise bir yılda okuyup bitirdiği yaklaşık kitap sayısı nedir?		
Çocuğunuz sizi (ebeveyn) kitap, gazete, dergi v.b. okurken görüyor mu?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise sıklığı nedir?.....		
Çocuğunuza yeni kelimeler öğretiyor musunuz?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise sıklığı nedir?.....		
Çocuğunuzla günlük yaşamda bilgilendirici ve detaylı konuşmalar yapıyor musunuz? (Örneğin, “Sence dondurma hangi malzemelerden yapılıyor olabilir?”)		Evet ()	Hayır ()	Evet ise sıklığı nedir?.....		
Çocuğunuz sizden bir şey isterken tam bir cümle kurması için onu teşvik ediyor ve bekliyor musunuz?		Evet ()	Hayır ()			
Çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerinin önemini 1-5 arasında puanlayınız. (1 düşük, 5 yüksek)		1	2	3	4	5
Okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptığınızı düşünüyor musunuz?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise bunu yapabilmenizi nelere bağlıyorsunuz? Hayır ise nedenleri neler olabilir?		
Eşinizin okuryazarlık becerilerini destekleyici ev/aile etkinliklerini yeterince yaptığını düşünüyor musunuz?		Evet ()	Hayır ()	Evet ise bunu yapabilmesini nelere bağlıyorsunuz? Hayır ise nedenleri neler olabilir?		
Çocukların okuryazarlık alışkanlıklarını/ becerilerini desteklemek ailenin sorumluluğunda mıdır?		Evet ()	Hayır ()	Hayır ise kimin sorumluluğundadır?		

EK-B**Katılımcının Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu (Örnek)**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ege AKGÜN danışmanlığında Yüksek Lisans öğrencisi Emire ULUĞ olarak 12-36 aylık çocukların bulundukları ev ve kurum erken dil ve okuryazarlık ortamlarının özelliklerinin belirlenmesi ve bu ortamların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi konulu bir çalışma yapmaktayız.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar ile çocuğunuzun/öğrencilerinizin bulunduğu ev/kurum erken dil ve okuryazarlık ortamlarını değerlendirmemize yardımcı olacaktır. Sonuçları sizlere iletilecek ve arzu ettiğiniz takdirde size özgü öneriler yapılabilecektir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları ile ev/kurum erken okuryazarlık ortamlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesini sağlayarak okuryazarlık ortamlarının kalitesini arttırmayı planlamaktayız. Gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz tarafımdan size bazı sorular sorulacaktır. Bu sorular çocuğunuzun/öğrencilerinizin bulunduğu erken dil ve okuryazarlık ortamının özelliklerini belirleyecek soruları kapsamaktadır. Yine izniniz doğrultusunda çocuğunuzun/öğrencilerinizin yaşı cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ebeveynlerin meslekleri, ailenin gelir durumu gibi bilgileri içeren sorularım olacaktır.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Sizinle ilgili tüm bilgiler gizli tutulacak, ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir.

EK C*(Katılımcının Beyanı)*

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ege AKGÜN danışmanlığında Yüksek Lisans öğrencisi Emire ULUĞ tarafından 12-36 aylık çocukların bulundukları ev ve kurum erken dil ve okuryazarlık ortamları ile ilgili bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı.

Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim. Eğer bu araştırmaya katılırsam Emire ULUĞ ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılabacağına inanıyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırmada “katılımcı” olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Tarih: __/__/__

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

Katılımcı ile görüşen çalışmacı

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel:

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Emire ULUĞ

Doğum Tarihi : 26.08.1985

Posta Adresi : emireavanoglu@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2003-2008

İş Deneyimi :

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Kırıkkale- MEB	2008-2009
Okul Öncesi Öğretmeni	Bursa-MEB	2009-2012
Öğretim Görevlisi	Bitlis Eren Üniversitesi SHMYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü	2012-2018
Öğretim Görevlisi	Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan SHMYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü	2018