

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EV ERKEN
OKURYAZARLIK ORTAMI VE BİRLİKTE KİTAP OKUMA
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Çağla DURAN YURDACAN

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA
2022**

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EV ERKEN
OKURYAZARLIK ORTAMI VE BİRLİKTE KİTAP OKUMA ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Çağla DURAN YURDACAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN

ANKARA

2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Birlikte
Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrenci: Çağla DURAN YURDACAN

Danışman: Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN

Bu tez çalışması 11.05.2022 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI*
(Ankara Üniversitesi)

Tez Danışmanı: *Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Pınar BAYHAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU*
(Hacettepe Üniversitesi)

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

02 Haziran 2022

Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN
Enstitü Müdürü ✓

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

01/06/2022

Çağla DURAN YURDACAN

1

¹ ¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Çağla DURAN YURDACAN

TEŞEKKÜR

Hem yüksek lisans hem de lisans sürecimde bana her konuda destek olan, anlayışı ve nezaketi ile beni her zaman motive eden, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Figen TURAN'a,

Yorumları ile bana katkı sağlayan, değerli jüri hocalarım Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a, Prof. Dr. Müdiriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya, Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na ve Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL'a,

Bana çabanın önemini öğreten, her zaman kendime inanmam ve kendimi geliştirmem için destek olan, duygu ve düşüncelerime karşı her zaman duyarlı olan annem Nurhayat DURAN'a, bana sabrın ve ölçülü olmanın önemini öğreten beni maddi manevi her zaman destekleyen babam Ahmet DURAN'a, her zaman yanımda olan ve desteğini hissettiğim kardeşim Ali Berk DURAN'a, tez sürecimde beni destekleyerek her zaman motive eden eşim Altuğ YURDACAN'a,

İstatistik alanında bana sağladığı bilgi ve analiz sürecindeki destekleri için Bartu YURDACAN'a; Tez süreci boyunca desteklerini hissettiğim Arş. Gör. Kevser Tuğba ÇINAR KARASU'ya ve Öğr. Gör. Buse KERİGAN'a, veri toplama sürecinde yardımcı olan ve beni her zaman motive eden teyzem Neşe BAYIRLI'ya ve araştırmama katılarak destek olan tüm annelere,

Sevgilerimi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Duran Yurdacan, Ç., Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022. Bu araştırmada; çocukların öz düzenleme becerileri ile anne çocuk ilişkisi, annelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamı ve ev ortamı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırma olarak planlanmıştır. Örneklem grubuna Edirne İli; Merkez, Keşan, Uzunköprü ve İpsala İlçelerinde yaşayan 48-72 ay aralığında olan 151 çocuğun anneleri dahil edilmiştir. Araştırmada "Çocuk-Aile Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)", "Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı", "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)", "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)" ve "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ)", "Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA-T 3-6 Yaş Kısa Form)" değerlendirme araçları kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken "Mann-Whitney U Testi" ile "Kruskal-Wallis-H Testi" uygulanmış ve ölçekler arasındaki ilişkileri tespit etmek için Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerileri ile çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Öz düzenleme becerilerinin yaş; anne çocuk ilişkisinin yaş, annenin öğrenim ve gelir düzeyi; çocuk-anne birlikte okuma etkinliklerinin kardeş sayısı; ev erken okuryazarlık ortamlarının cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, çocuk gelişimi ile ilgili seminare veya etkinliğe katılma durumu değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, ev erken okuryazarlık ortamı, ebeveyn çocuk ilişkisi.

ABSTRACT

Duran Yurdacan, Ç., Investigation of the Relationship Between Children's Self-Regulation Skills and Home Early Literacy Environment and Reading Together, Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences, Child Development and Education Program, Master's Thesis, Ankara, 2022. This research aimed to determine the relationship between children's self-regulation skills and mother-child relationship, mothers' reading activities with their children, home early literacy environment and home environment. In this study, was planned as a descriptive research in the relational screening model. The study included Edirne Province to the sample group; parents of 151 children aged 48-72 months living in Edirne Merkez, Keşan, Uzunköprü and İpsala Districts. In the research "Child-Family Information Form", "Instrument for Measuring Self-Regulation Skills of 4-6 -Year -Old Children (Mother Form)", "Parent-Child Relationship Scale", " Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE) ", " The Home Early Literacy Environment Questionnaire (HLEQ)", "Early Literacy Home Environment Scale (ELHES)" and "The Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ)", "Home Screening Questionnaire (3-6 years form)" were used. While examining the differences between the groups, "Mann-Whitney U" and "Kruskal-Wallis-H" were applied and Spearman's Rho Correlation Coefficient was calculated to determine the relationships between the scales. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between self-regulation skills and child-mother reading activities, home early literacy environments. It has been concluded that following situations differ according to variables such as age in self-regulation skill; age, educational status and income level of mother in mother-child relation; number of siblings in Child-Mother Shared Reading Activities; gender, number of siblings, educational status of mother, participation of seminars or events regarding child development in home early literacy environment.

Keywords: Self-regulation, home early literacy environment, parent-child relationship.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Problem Durumu	4
1.3.1. Temel Problem	4
1.3.2. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı	7
2.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri	8
2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram	8
2.2.2. Psikanalitik Kuram	9
2.2.3. Davranışçı Yaklaşım	10
2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı	10
2.2.5. Bilgi İşleme Kuramı	11
2.2.6. Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı	11
2.3. Öz Düzenlemenin Boyutları	12
2.3.1. Davranış Düzenleme	12
2.3.2. Duygu Düzenleme	15

2.3.3. Bilişsel Düzenleme	17
2.4. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi ve Önemi	20
2.5. Öz Düzenleme Becerilerinin Ev Ortamı ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi	21
2.6. Erken Okuryazarlık	24
2.7. Erken Erken Okuryazarlık Tanımı	25
2.8. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	26
2.8.1. Sözcük Bilgisi	26
2.8.2. Sesbilgisel Farkındalık	27
2.8.3. Harf Bilgisi	29
2.8.4. Dinlediğini Anlama	30
2.8.5. Yazı Farkındalığı	30
2.9. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	32
2.10. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Yaşantıları	34
3. GEREÇ VE YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	41
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Çocuk-Aile Bilgi Formu	44
3.3.2. 4-6 Yaş Çocukları için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)	45
3.3.3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği (EÇÖ)	45
3.3.4. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Aracı (ÇEBOE)	46
3.3.5. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)	46
3.3.6. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)	47
3.3.7. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ)	48
3.3.8. Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA-T 3-6 Yaş)	48
3.4. Veri toplama Süreci	49
3.5. Verilerin Analizi	51
4. BULGULAR	54
4.1. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler	54
4.2. Ölçeklerin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular	56
4.2.1. Ölçeklerin Çocuklara İlişkin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular	57

4.2.2. Ölçeklerin Aileye İlişkin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular	75
4.3. Ölçeklerin Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular	100
5. TARTIŞMA	104
5.1. Araştırmanın Tanımlayıcı İstatistik Bulgularının Tartışılması	104
5.2. Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	110
5.2.1. Ölçek Puanlarının Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	110
5.2.2. Ölçek Puanlarının Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	124
5.3. Ölçeklerin Birbirleriyle Olan İlişkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması	147
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	153
6.1. Sonuç	153
6.2. Öneriler	159
6.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	159
6.2.2. İlgili Kurum, Kuruluş ve Kişilere Yönelik Öneriler	161
7. KAYNAKLAR	163
8. EKLER	189
EK-1: Çocuk Aile Bilgi Formu	
EK-2: 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (A Formu)	
EK-3: Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği	
EK-4: Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği	
EK-5: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK	
EK-6: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV	
EK-7: Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ)	
EK-8: Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA-T 3-6 Yaş)	
EK-9: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Etik Kurul İzni	
EK-10: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	
EK-11: Dijital Makbuz	
9. ÖZGEÇMİŞ	200

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇEBOE : Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Aracı

EROY-EV : Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği

EVOK : Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği

EVTA-T 3-6 Yaş: Ev Ortamı Tarama Aracı

HLEQ : Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı Ölçeği

n : Örneklem Sayısı

P : Olasılık Değeri

SS : Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

TABLolar

Tablo	Sayfa
3.1. 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	42
3.2. 48-72 aylık çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar	43
3.3. Ölçeklere ilişkin normallik testi Shapiro-Wilk ve Basıklık Çarpıklık sonuçları	55
4.1. Ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri	55
4.2. Ölçek puanlarının çocukların aylarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları	57
4.3. Ölçek puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları	61
4.4. Ölçek puanlarının okul öncesi kuruma devam etme durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları	64
4.5. Ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	65
4.6. Ölçek puanlarının okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	67
4.7. Ölçek puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	71
4.8. Ölçek puanlarının anne yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	76
4.9. Ölçek puanlarının baba yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	90
4.10. Ölçek puanlarının annenin çalışma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları	82
4.11. Ölçek puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	85
4.12. Ölçek puanlarının babanın eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	91
4.13. Ölçek puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	94
4.14. Ölçek puanlarının son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili etkinliğe katılma durumu göre Mann Whitney U Testi sonuçları	98

4.15. Ölçeklerin korelasyon sonuçları

100



1. GİRİŞ

Öz düzenleme becerileri, çalışma belleği, dikkat ve engelleyici kontrol becerilerini içeren bir dizi davranıştır (1). Öz düzenleme, çocuklukta kazanılması gereken temel bir beceridir ve yaşam süresi boyunca çok sayıda gelişimsel sonuç üzerinde etkisi vardır (2). Öz düzenleme çocukluk, ergenlik ve yetişkinliğe kadar çeşitli olumlu ve olumsuz davranışların temelini oluşturarak gelişimsel sonuçları öngören anahtar bir mekanizmadır (3-7).

Öz düzenlemenin gelişimi doğum ile birlikte başlar (8), bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocukların çevre ile etkileşimleri ile gelişir (4, 9). Çocuğun mizacı (10, 11), genetik ve çocuğun içinde büyüdüğü aile ortamı (12) dahil olmak üzere çok sayıda faktör öz düzenleme becerilerini etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde uyaran eksikliği, ise öz düzenleme gelişimini olumsuz şekillendirebilmektedir (13). Çocuklar için ilk sosyal ve fiziksel ortam olan aile bağlamı (ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları, ebeveyn ile çocuk arasındaki aktiviteler ve ailede meydana gelen yaşam değişiklikleri) çocukların öz düzenlemelerinin gelişimi ile çeşitli araştırmalarda ilişkilendirilmiştir (14-16).

Öz düzenleme becerilerinin yordayıcılarından olan ev ortamı bileşenleri anne baba davranışları, anne baba ruh sağlığı, evde kitap okuma etkinlikleri, evdeki öğrenme ortamı, ailenin ekonomik durumu, ebeveyn çocuk ilişkisi, stresli yaşam olayları olarak belirtilebilir (17). Evde bulunan yetişkin ve çocuk kitaplarının sayısı, evde bulunan oyuncak çeşitliliği, evde yaşayan kişi sayısı da (18, 19) ev ortamının kalitesine ilişkin özelliklerdir.

Ev ortamına dahil olan ebeveynlerin çocukla olan etkinliklere katılımı ve ebeveynlik biçimleri, küçük çocukların özdenetim kapasitesinin geliştirilmesinde anahtar rol oynar (6).

Evde çocuk kitapları, boyaların, kalemlerin ve oyuncakların bulunmasının yanı sıra ebeveynin katılımıyla birlikte oyun oynama, kitap okuma etkinliklerinin sıklığı da önemlidir (20). Ebeveynin çocuğa şarkıları, tekerlemeleri sayıları, harfleri öğretmesi ve ev dışında birlikte yapılan müze, kütüphane ziyareti gibi etkinlikler de ev ortamı içinde değerlendirilir (21).

İltis (20), ev ortamının kalitesini belirleyen çevresel göstergeler ve ebeveyn davranışları olmak üzere iki grup göstergenin olduğunu açıklamıştır. Çevresel göstergelerde, ev ortamındaki çocuk ve yetişkin kitap sayısı, oyuncaklar, öğrenme materyalleri, kâğıt, kalem, boya gibi materyaller yer almaktadır; ebeveyn davranışlarında ise, ebeveynin çocukla etkileşimli kitap okuması, oyun etkinliklerine dahil olması, okuma sıklığı gibi özellikleri kapsamaktadır.

Daha fazla eğitim kaynağına sahip ailelerin çocuklarının, kendi kendini düzenleme becerilerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir (22). Yaptıkları araştırmada güvenli bir ortam yaratma, çocuğa kitap okuma; oyunun desteklenmesi gibi ev ortamı boyutları ile çocukların öz düzenleme becerilerine olumlu etkileri bulunmuştur (23). Odak noktası erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ebeveyn-çocuk etkileşimi olan ev erken okuryazarlık ortamları ise çok boyutlu bir kavram olarak kabul edilmektedir (24). Çocuklar ebeveyn-çocuk etkileşimleri yoluyla birçok beceri kazanmaktadır. Daha destekleyici olan ebeveynlerin çocuklarının daha uyumlu oldukları, daha fazla dikkat ettikleri, ilgi duydukları ve ebeveynlerin hikaye kitabı etkileşimleri sırasında olumlu bir ruh hali olduğu tespit edilmiştir (25).

Erken çocukluk döneminde farklı gelişim aşamalarında çocukların özdenetim süreçlerini iyileştirmenin anahtar yollarını belirlemek, yaşam boyu sosyal duygusal, davranışsal ve akademik zorlukların yaşanmasını önlemek için çok önemlidir (6). McClelland ve ark. (4) yaptığı araştırmada davranış düzenlemenin kelime bilgisi, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinin üzerinde anlamlı bir şekilde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (26) yaptığı çalışmaya da bunu destekler niteliktedir. Duygu düzenleme becerileri iyi olan çocukların, erken okuryazarlık becerileri ile pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Evdeki çocukların dili, kelime hazinesi ve okuryazarlık gelişimiyle ilgili aktiviteler, materyaller ve etkileşimler (örneğin kitap okuma, evde bulunan kitaplar ve çocuklarla konuşma), çocukların dil gelişimini öngördüğü bulunmuştur (27). Çocukların dil gelişimi, özellikle ebeveynlerin sözlü etkileşimleri çocuğun fikirlerini, seçimlerini, kararlarını ve problem çözme sürecini teşvik ettiğinde, kendi üzerine düşünmeyi ve dürtüsel tepkilerin kasıtlı kontrolünü kolaylaştırmaktadır (28-30). Gago Galvagno, De Grandis, Jaume ve Elgier (30) yaptığı çalışmada kitap sayısı, evde okuma sıklığı ve ders sıklığının öz düzenlemeyi olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin, okuryazarlıkta başarı da dahil olmak üzere erken okul başarısı ve okula hazırbulunuşluk için kritik olduğunu göstermekte; ev ortamındaki rutinlerin çocuklarda öz düzenleme gelişimlerini etkilediği vurgulamaktadır ancak yurt dışında çok az çalışma, öz düzenlemenin erken okuryazarlık gelişiminin farklı bileşenleri ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik rutinler ile ilişkilerini araştırmıştır. Ülkemizde ise henüz çalışılmamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Alanyazına baktığımızda çocukların ev ortamlarının öz düzenleme becerilerinin gelişimi için önemli olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin; anne çocuk ilişkisi, ev ortamı, ev erken okuryazarlık ortamı, anne-çocuk birlikte okuma etkinlikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de çocukların öz düzenleme becerileri ile ev ortamları arasındaki ilişkiyi derinlemesine araştıran çalışmaların yetersizliği hala mevcuttur (31). Bu çalışma ile bu boşluğu gidermek ve literatüre katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu sebeple çalışma kapsamında, 48-72 ay arası çocukların öz düzenleme becerileriyle anne çocuk ilişkileri, anne-çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öz düzenlemenin, gelişimsel dönemlerde kazanılması gereken beceriler üzerinde önemli etkisi vardır. Öz düzenleme gelişiminin desteklenmesinde olumlu ev ortamlarının etkinliği araştırmalarda vurgulanmıştır. Ancak ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev ortamı ve ev erken okuryazarlık ortamı değişkenlerinin öz düzenleme becerilerine etkisi derinlemesine araştırılmamıştır. Yapılan bu çalışma, yurt içi alanyazında öz düzenleme ile ev erken okuryazarlık ortamları ve birlikte kitap okuma etkinlikleri ilişkisinin incelendiği çalışma olmadığı için literatüre katkı sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Problem Durumu

1.3.1. Temel Problem

48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-çocuk ilişkisi, anne çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamı ve ev ortamı arasında ilişki var mıdır?

1.3.2. Alt Problemler

- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri, anne-çocuk ilişkisi, anne çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları, ev ortamları; çocukların ayları, cinsiyeti, okul öncesi kuruma devam etme durumu, okul öncesi kuruma devam etme süresi, okul türü, kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri, anne-çocuk ilişkisi, anne çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları, ev ortamları; annenin çalışma durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, ailenin geliri, son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları arasında ilişki var mıdır?

- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-çocuk birlikte okuma etkinlikleri arasında ilişki var mıdır?
- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-çocuk ilişkisi arasında ilişki var mıdır?
- 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ev ortamları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Anne görüşlerine dayalı olarak doldurulan ölçeklerin güvenilir ve gerçekçi cevaplar ile doldurduğu, örneklemin evreni temsil ettiği, oluşturulan çocuk aile bilgi formunun ve veri toplama araçlarının, istenilen bilgileri ölçebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemi, Edirne ilinde, 2020-2021 eğitim -öğretim yıllarında Edirne ilinin Merkez, Keşan, Uzunköprü, İpsala ilçelerinde yaşayan 48-72 ay grubu çocukların anneleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde, Erol ve İvrendi tarafından 2018 yılında geliştirilen “4-6 Yaş arası Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (Anne Formu)” kullanılması ve anne görüşlerine dayalı değerlendirme yapılması ile ve kullanılan diğer veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Öz düzenleme, davranış ve duygusal tepkileri düzenlemek için yürütücü işlevler gibi kapasiteler dahil olmak üzere bilişsel süreçlerin kullanılmasını içerir (6) ve dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol içeren bir dizi davranıştan oluşur (1).

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık kavramı, bebeklikten başlayarak gelişen ve erken çocukluk dönemi boyunca gelişimsel bir süreç içinde edinilen bir

beceri serisi ve okuryazarlığın öncül becerileri olarak tanımlanır (32, 33). Erken okuryazarlık becerilerinin, kapsam ve uygulaması 0-6 yaşı kapsamaktadır (34).

Ev Ortamı: Aile bağlamının bir parçası olarak ev ortamı, çocuğun yaşadığı ortamı oluşturan bakıcı davranışları, ebeveyn-çocuk etkileşimleri, uyarıcı materyaller, faaliyetler ve olaylar gibi iç içe geçmiş bileşenlerden oluşur (31).

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı: Ev erken okuryazarlık ortamı, çocukların evde deneyimledikleri okuryazarlıkla ilgili etkileşimleri, kaynakları ve tutumları tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (35). Erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ebeveyn ve çocuk etkileşimleri ev erken okuryazarlık ortamları deneyimlerini çeşitlendirmektedir (24).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Öz düzenleme bireyin performansını izleyen, yönlendiren ve yöneten (36), dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol içeren bir dizi davranıştır (1). Öz düzenleme, davranış ve duygusal tepkileri düzenlemek için yürütücü işlevler gibi kapasiteler dahil olmak üzere bilişsel süreçlerin kullanılmasını içerir (6).

Öz düzenleme, çocuklukta kazanılması gereken temel bir beceridir ve çocukluk, ergenlik ve yetişkinliğe kadar çeşitli olumlu ve olumsuz davranışların temelini oluşturmaktadır (6, 7). Öz düzenleme, davranışları, duyguları ve bilişi kontrol etme becerisini ifade eden çok boyutlu bir yapı olması nedeniyle yaşam süresi boyunca uyumun tüm yönleriyle ilgilidir ve insan işleyişinin temel bir yönü olarak kabul edilmektedir (37). Öz düzenleme karmaşık, çok bileşenli bir yapıdır (38, 39). Çocukların bu çoklu süreçleri geliştirme, entegre etme ve yönetme becerisi gelişimsel süre boyunca artan birçok sürecin koordinasyonuna bağlıdır (40, 41).

Öz düzenleme, hem yukarıdan aşağıya (örneğin, yürütme işlevleri) hem de aşağıdan yukarıya doğru düşüncelerin, duyguların ve davranışların düzenlenmesini içerir (42). Öz düzenleme, yürütme işlevi dikkat esnekliği, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü içerir ve duyguların ve davranışların düzenlenmesini yönetmenin yanı sıra planlamak, organize etmek ve sorunları çözmek için kullanılır (2). Yukarıdan aşağıya boyutu, yürütücü işlevlerin engelleyici kontrol ve çalışma belleği, dikkat ve dikkat odağının değişimi bileşenlerini kapsamaktadır (40, 43). Aşağıdan yukarı boyutu daha az öz düzenleme süreçleriyle ilişkili olan duygusal uyarılmışlık, dikkat odağı ve stres fizyolojisini kapsamaktadır (38). Bu öz düzenleme modeli, yukarıdan aşağıya çaba gerektiren düzenleme ile düzenlemenin daha otomatik, aşağıdan yukarıya yönleri arasındaki ilişkisel çift yönlülüğü içerir (2). Bu görüşe göre, kendi kendini düzenleyen davranış, prefrontal korteks (PFC) ile ilişkili yürütücü işlevler ile beynin limbik ve beyin sapı alanlarıyla ilişkili duygusal ve stres yanıtları arasındaki ilişkileri içerir (42). Öz düzenlemenin yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yönleri arasındaki bu çift yönlü iş birliği, bir çocuğun düşüncelerini, duygularını ve

davranışlarını yönetmesini sağlar ve bu da çocuğun hayatının tüm alanlarında başarılı davranışların temelini oluşturur (2).

Öz düzenleme, okula hazırbulunuşluk da dahil olmak üzere çocukluk ve ergenlik döneminde çeşitli sonuçları öngören anahtar bir mekanizma olarak dikkatleri üzerine çekmiştir (3, 4). Başarılı öz düzenleme gelişimi, çocukların gelişimini etkileyen diğer süreçler ve becerilerle ilgilidir (2). Öz düzenleme ve ilgili yapılar üzerine yapılan araştırmalarda, öz düzenlemenin bileşenlerinin uzun vadeli sosyal ve akademik başarı için kritik olduğu açıktır (7, 44).

Öz düzenleme, belirli bir duruma veya uyarana tepki olarak dikkat, duygu ve davranış sistemlerinin modüle edilmesini içerir (45, 46). Son araştırmalar, okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluklarının, “öz düzenleme” başlığı altında yer alan bir dizi beceri tarafından desteklendiğini göstermektedir (47-49).

2.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Kuramlar, öz düzenleme kavramının farklı boyutlarına odaklanarak öz düzenlemenin gelişimine aracılık eden mekanizmaları açıklamışlardır. Öz düzenleme kavramı Sosyal Bilişsel, Psikanalitik, Davranışçı, Bilişsel Gelişim, Bilgi İşleme, Kültürel Tarihsel Gelişim kuramlarına göre temel kuramsal bakış açılarıyla açıklanmıştır.

2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram, öz düzenlemeyi kişisel (duygusal öz tepki), davranışsal (kişinin davranışını, nedenlerini ve etkilerini izlemesi) ve çevresel (çevresel koşullarla ilgili olarak kişinin davranışını anlama) üçlü süreçlerin bir etkileşimi yoluyla sosyal bir çevre içinde gerçekleştiğini kabul etmektedir (50, 51). Sosyal bilişsel kuramda sosyal faktörler öz-düzenleme sisteminin işleyişini etkilemektedir (50).

Bu kurama göre öz düzenleme, standart belirleme, kendini izleme, değerlendirici yargı, öz değerlendirme ve duygusal öz tepki gibi ikincil bilişsel süreç yoluyla işleyen çok yönlü bir yapıdır (50).

Bu bakış açısına göre, öz düzenleme, üst bilişsel bilgi ve becerilerin yanı sıra öz yeterlilik, öz inançlar, düşünce, duygu için motivasyonel ve davranışsal süreçleri de içermektedir (50, 52). İnsanlar, duygularını, düşüncelerini, eylemlerini ve motivasyonlarını kontrol edebilen öz-yansıtma ve öz-tepkisel yeteneklere sahiptir (50). Öz düzenleme sürecinde, insanlar rehber ve motive edici belirli davranış standartlarını benimserler ve öz-tepkisel etki yoluyla eylemlerini önceden tahmin ederek düzenlerler. Bu nedenle, insan işleyişi, kendi kendine oluşturulan ve dış etki kaynaklarının etkileşimi tarafından düzenlenir (50). Öz düzenleme sürecinde kendini gözleme, gerçekçi hedefler belirlemek ve kişinin bu hedeflere yönelik ilerlemesini değerlendirmek için gereken bilgileri sağlaması yönünden iki önemli işleve hizmet eder (50).

2.2.2. Psikanalitik Kuram

Freud öz düzenlemeyi, kişinin dürtülerini kontrol altında tutmaya ve baş etmeye yönelik gösterdiği çaba olarak açıklamaktadır. Psikanalitik kurama göre öz düzenleme becerilerinin gelişimini id, ego, süperego süreçleri ile açıklanır. Öz düzenleme, bilincin ve davranışın uyarılma düzeyinin kontrolünü sağlayan önemli bir zihinsel mekanizma olan egonun gelişimi ve olgunlaşması ile gelişir (8, 53).

Psikanalitik kuramın odak noktası duygusal gelişimdir ve öz düzenlenenin gelişimini duygusal ihtiyaçların ve dürtülerin bir sonucu olarak kabul etmektedir (53). Bebeklikten ergenliğe kadar idin dürtüleri bir dizi psikoseksüel aşamadan geçerek değişir. Bu süreçte çocuklar, uyarıcıları kontrol ederek baş etme becerisine sahip güçlü bir ego geliştirmektedirler; bebeklik döneminde ortaya çıkar ve erken çocukluk dönemi süresince güç kazanır. Güçlü bir ego idin dürtülerini kontrol edebilir ve süperegoyu yönlendirebilir (53). Gerçeklikle başa çıkma ve dürtüleri engelleme gücü olarak açıklanan ego gücü, duygu ve davranışları kontrol etme, prososyal davranışlarda bulunma gibi öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkilidir. Egonun görevi, iç ve dış çevreden gelen bilgiyi düzenlemek ve davranışı yönlendirmektir (53). Süperego ise altı yaş civarında gelişen sosyal olarak ve ahlaki yönden uygun olan davranışı çocuğun içselleştirdiğinde oluşan bir bilinçtir (8, 53).

2.2.3. Davranışçı Yaklaşım

Skinner, Hull, Thorndike gibi kuramcılar öz düzenlemeyi öğrenilmiş bir öz denetim becerisi olarak görmüş ve daha çok dış çevrenin bireylerin davranışları üzerindeki kontrolüne odaklanmışlardır (8, 53). Davranışçı kurama göre, öğrenme büyük ölçüde çocuklukta dış etkenlere bağlı ve çevreyle ilgili günlük deneyim veya eğitim-öğretim sonucunda gelişmektedir (53).

Bu kurama göre öz düzenleme davranış stratejilerini kullanabilmeyi ve kontrol etmeyi içermektedir (53). Bu kuramda öz düzenlemenin, hedef belirleme, öz öğretim, öz izleme ve öz pekiştirme olmak üzere üç temel ögesi belirtilmiştir (53). Davranışçı kurama göre çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların ödüllerin değerini analiz etmesi ve öğrenmesi, en avantajlı ödülleri kazandıracak uygun amaçları seçmesi, verilen yönergeyi izlemesi veya kendilerine etkili direktifler verip kendini izlemesi ve çevresi tarafından ödüllendirilecek davranışları için kendisini ödüllendirmesini içermektedir (53).

2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget öz düzenlemeyi zihnine has bir süreç olarak açıklamıştır. Öz düzenleme, bilişsel adaptasyon modelinde yer alan özümseme ve uyumsama olmak üzere iki tamamlayıcı süreç içinde gelişmektedir. Özümseme ve uyumsama yani dengeleme süreçlerinde düşünceler düzenlenmektedir ve düşünceler de duygulara yön vermektedir. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına göre, dışarıdan gelen bilgiler var olan şemalara uygunsa, bilgiler dahil edilir veya özümсенir. Dışarıdan gelen bilgiler var olan şemalarla çelişkili ise yapılar tekrar gözden geçirilir ya da uyumsama için yeni yapılar oluşturulur (53).

Düşüncelerin gelişimi özümseme ve uyumsama tarafından (dengeleme süreçleri) çocuk çevresi ile etkileşime girdiği zaman düzenlenir. Var olan duygulara düşünce ile anlam ve yön verilmektedir (53). Davranışlar ve seçimler bilişsel beceriler yoluyla düzenlenir ve öz düzenleme becerileri de bilişsel gelişim ile birlikte gelişir. (53).

2.2.5. Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramı bilişsel işlem ile bilgisayarı benzeterek insan düşüncesinin tanımlamak için bilgisayarı bir metafor olarak kullanmaktadır. Kuramcılar, dikkat, algı ve belleğin çevreden edindikleri bilgileri işlemek üzere birlikte çalıştıkları modelleri oluşturmaktadırlar.

Bilgi işleme kuramına göre öz düzenleme, düşünce ve eylemi destekleyen kurallar, planlar ve stratejiler ile yürütücü işlevlerin geliştirilmesi ile gelişmektedir. Öz düzenleme, bireyin eylemlerini düzenlemesine olanak sağlayan yürütücü rutinler, planlar ve stratejileri içeren ve kullanan doğuştan ve öğrenilmiş programlar olarak tanımlanır. Bu kurama göre gelişimin psikolojik evrelerden ziyade biyolojik olgunluk ve deneyimlere bağlı olduğu düşünülmektedir (53).

2.2.6. Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı

Sosyal kültürel kuramcı olan Vygotsky çocukların doğarken etkin ve bağımsız hareket etme isteği ile ve kültürel karşılaşmalarında daha üst düzey zihinsel işlevler geliştirme kapasitesiyle dolduğunu ifade etmiş ve öz düzenleme gelişiminin sosyal kökenli olduğunu, gelişiminde sosyal-kültürel çevrenin önemini vurgulamıştır (53).

Vygotsky'ye göre yetişkin desteği öz düzenleme gelişimi için önemlidir. Bu kurama göre öz düzenleme gelişimi, başkalarının yardımı ile gerçekleştirdiği ortak düzenlemeden, başkalarından edindiği araçları kullanarak gerçekleştirdiği öz düzenlemeye doğrudur (53). Deneyimli kişi çocuğa, bağımsız olarak başaramadığı görevleri yerine getirmesi için anımsatıcı ipuçları, modelleme, sorular, stratejiler ve diğer destekleri kullanarak çocuğa yardım eder (53). Daha deneyimli kişinin yardımları çocuğun davranışlarını, duygularını ve yapabildiklerinin farkında olmasını sağlar (54).

Vygotsky, bir çocuğun bağımsız yapabildikleri ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve yardıma ihtiyaç duyarak yapabildikleri ile yetişkin rehberliğinde veya akran işbirliği ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı yakınsal gelişim alanı (ZPD) olarak ifade etmiştir (53).

Vygotsky, dili kültürün aktarılmasını sağlayan, düşünce ve öz düzenleme için bir araç olarak görmüş ve öz düzenleme için gerekli temel psikolojik aracın dil olduğu; çocukların, önce dilin kendini ifade etme ve başkalarıyla iletişim için kullanıldığını zaman içinde ise gelişerek dili düşünceyi ve eylemi düzenlemek için kullandıklarını ifade etmiştir. Vygotsky kendi kendine konuşmanın çocuğun öz düzenlemesinin bir göstergesi olduğu düşüncesindedir. Bu durum yaklaşık 6 ya da 7 yaşlarında içselleştirilmiş ve düşünceden ayırt edilemez hale gelmektedir. Vygotsky üst düzey düşünce ve öz düzenleyici işlevin geliştirilmesinde kültürün önemini vurgulamıştır (53).

Vygotsky dramatik veya hayali oyunun da öz düzenleme becerilerinin kazanımı için önemli bir yerinin olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre oyun üç bileşen içerir: çocuklar hayali bir durum yaratır, rolleri üstlenir ve oynar ve bu belirli roller aracılığı ile belirlenen bir dizi kuralı takip eder. Oyun, oyuncuların kendilerini gözlemlemelerini ve dizginlemelerini gerektirir. Böylece, oyunda kendi kendini düzenleyen davranışlarda bulunmak mümkün hale gelir (55).

2.3. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme becerisinin alt boyutları araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılarak açıklansa da, açıklamalarda biliş, davranış ve duygu düzenleme süreçlerinin vurgulanmakta olduğu görülmektedir. Dikkat veya bilişsel düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme en yaygın kabul edilen sınıflandırmadır (8, 40, 56). Öz düzenleme becerilerinin tüm alt boyutları birbirleriyle etkileşim içindedir, her alan diğer ikisi ile potansiyel olarak örtüşür ve onları etkiler (46, 57-61).

2.3.1. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünüp planlaması, sınıf kurallarına uymaları, oyuncakları paylaşmaları ve sıralarını beklemeleri, uyum ve dürtü kontrolü gibi becerileri kapsamaktadır (56, 62, 63). Bu

beceriler çocukların uyum gösterebilmelerini ve okula hazır olmalarını sağlamaktadır (8).

Davranış düzenleme becerileri, insanların dikkat esnekliği, çalışma belleği ve engelleyici kontrol dahil olmak üzere yürütücü işlevlere dayalı çoklu bilişsel becerileri düzenleme becerileri ile ilişkilidir ve bu becerilerin entegrasyonunun davranışta nasıl ortaya çıktığını açıklar (40, 64). Yürütme işlevinin merkezi süreçleri olan dikkat esnekliği, çalışma belleği ve engelleyici kontrol de davranış düzenleme becerilerini etkileyen süreçlerdendir (65).

Öz düzenleme becerileri daha yüksek öğrencilerin aynı zamanda hedefe yönelik davranışları daha iyi bir şekilde düzenlediği araştırmalarda görülmektedir, bu beceri aynı zamanda akademik başarı ile bağlantılıdır (66). Kültürler arası çok sayıda çalışma, çocuğun cinsiyeti, kültürü veya sosyodemografik risk faktörlerine bakılmaksızın, küçük çocuklarda öz düzenlemenin davranışsal yönleri ile matematik ve kelime bilgisi gibi sonuçlar arasında pozitif bir ilişki kurmuştur (16, 67-69). McClelland ve ark. (70), üç ila beş yaşındaki çocuklarla doğrudan bir değerlendirme kullanarak, okul öncesi yılın başından sonuna kadar davranışsal düzenlemedeki kazanımları incelemiştir. Bu çalışmada, okul yılı boyunca davranışsal düzenlemedeki kazanımlar, çocukların daha yüksek kelime bilgisi ve matematik becerileri ile önemli ölçüde ilişkilidir.

Davranış düzenleme, hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol becerileri ve dürtü kontrolü, dürtüsellik ile iç içe geçmiştir (8).

Hazzı Erteleme

Hazzı erteleme becerisi, bireyin o anlık hazzı erteleyerek hedefine yönelik davranışta bulunmak için çaba göstermesidir (8). Çocukların hayal kırıklıklarını savuşturma, bekleme ve dürtülerini kontrol etme becerileri hazzı erteleme becerilerine örnek verilebilir (71, 72). Çocukların yaşları ilerledikçe hazzı erteleme becerisini gösterme düzeyleri de artmakta ve beş yaşından itibaren çocuklar haz veren durumlardan uzaklaşmak için çeşitli stratejiler kullanmaya başlamaktadırlar (8).

Çaba Gerektiren Kontrol

Çaba gerektiren kontrol, baskın tepkiyi engelleme ve tepkilerin düzenlenmesi becerilerini içermektedir (73). Harekete geçirme aktivasyon kontrolü de güçlü bir kaçınma eğilimi olduğunda bir eylemi gerçekleştirme kapasitesi olarak tanımlanan, çaba gerektiren kontrolün bir bileşenidir (74).

Çaba gerektiren kontrol, hazzı erteleme süresinde çocuğun dikkatini başka bir şeye odaklamasını sağlayan becerilerdir (8). Çaba gerektiren kontrol Rothbart ve ark. (60) göre engelleyici kontrol, dikkati odaklama, dikkat transferi, algısal hassasiyet ve az uyaranlı etkinliklerden memnuniyet gibi becerileri içerir. Çaba gerektiren kontrol, dikkat odaklama, dikkati kaydırma gibi öz düzenlemeye ve başarılı adaptasyonu olumlu yönde etkileyebilecek çeşitli ilgili kapasiteleri içermektedir (75). Negatif duyguyu deneyimlerken dikkati başka yöne çevirebilme, pozitif düşünce ve faaliyetlere odaklanabilme yeteneği, negatif duyguyu kesmede önemlidir (75).

Eisenberg, Valiente, ve Eggum (74) yaptığı çalışmada öz-düzenleme ve çaba gerektiren kontrol ile okul başarısında yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda çaba gerektiren kontrolde yer alan öz düzenleme kapasitelerinin akademik performans, sosyal beceriler, okul bağlılığı değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Çocuklar dürtülere direnmenin yanında yetişkinlerin kurallarını içselleştirdiklerini göstermek ve uyumlu davranışlar için de çaba harcamaları gerektiren durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (9, 76, 77).

Engelleyici Kontrol

Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin önemli bir bileşeni olan engelleyici kontrol (8), uygun davranışı gösterebilmek üzere bireyin ortaya çıkan olumsuz davranışları, dürtüsel düşünceleri ve duyguları baskılanması ve bunları planlanma kapasitesi becerileridir (60). Engelleyici kontrolün yeni veya belirsiz durumlarda uygun olmayan yaklaşım yanıtlarını planlama ve bastırma kapasitesini içermesi uygun davranış için temel bir beceridir (75). Engelleyici kontrol becerisi,

çocuğun istenmeyen davranış yapması durumunda uyarıldığında kolayca bırakabilmesi, yönergeleri en iyi şekilde takip edebilmesi, zarar verebilecek durumlara karşı dikkatli olması gibi beceriler için önemlidir (8).

Orta çocukluk döneminde engelleyici kontrol geliştiremeyen çocuklar genellikle öğrenme ve sosyal zorluklar yaşamaktadırlar (78, 79). Çocuklarda zayıf engelleyici kontrol becerisi, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu dahil olmak üzere birçok gelişimsel psikopatolojilerle de ilişkilidir (80, 81).

Dürtü Kontrolü

Dürtü kontrolü, davranışı kontrol edememe ve dürtüsellik durumlarını kapsamaktadır (8). Çocukların engelleyici kontrol davranışlarında problem olması durumunda; hazı ertelemeye ve dürtülerini kontrol etmekte güçlük yaşamaktadırlar (82). Yapılan araştırmalarda, davranışlarını yönetmek için çaba harcayan çocukların daha yüksek düzeyde dürtü kontrolüne sahip çocuklara göre ileriki dönemlerde daha fazla uyum sorunlarıyla karşılaştıkları bulunmuştur (49, 59).

Dürtüsellik

Dürtüsellik tepki başlatma hızı ve aniden gerçekleşen davranışlarla ilgilidir (83). Hazı erteleyememeye ve düşünmeden hareket etmeye neden olan dürtüsellik (8), uyumsuzlukla ilişkilendirilmiştir ve dürtüsellik problemi yaşayan çocuklar, problem yaşamayan çocuklara kıyasla, dürtüsellik ve dikkat kontrolü becerileri daha zayıftır (84).

2.3.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, çocukların duygularını (örneğin, korku, kaygı, neşe) ve bu tür duygusal tepkilerden etkilenen davranışları uygun şekilde düzenleme yeteneğini ifade eder (85). Calkins (86) duygu düzenlemeyi, çocuğun giderek daha karmaşık ve stresli ortamları yönetmesini sağlayan, daha otomatik hale gelen ve pratikle gelişen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Duygu düzenleme, kişinin kendi duygusal durumunu değiştirmek, duygu tepkisini önlemek veya başlatmak (örneğin, durumları

seçerek veya değiştirerek), olayın kendisi için önemini değiştirmek ve duygunun davranışsal ifadesini değiştirmek (örneğin, sözlü veya sözlü olarak) için kullanılan süreçleri içerir (74, 87). Duygu düzenleme tanımları çeşitlilik gösterse de, genel olarak kişinin duyguları ve duyguyla ilgili motivasyonel ve fizyolojik durumları ve duyguların davranışsal olarak nasıl ifade edildiğini, ne zaman, ve nasıl deneyimlediğini yönetmek ve değiştirmek için kullanılan süreçleri ifade eder (87). Duyguyla ilgili süreçleri yönetmek için kullanılan duygusal düzenleme terimi isteyerek kontrol edilebilen düzenleyici süreçleri içerir (74).

Çocukların duygularını yönetme ve değiştirme yetenekleri, olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri, stresli durumlara tepkileri ve başkalarının duygusal durumlarını izleme yetenekleri aracılığıyla çeşitli araştırmalarda araştırılmıştır (88, 89). Özellikle okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri, eşzamanlı sosyal yeterlilikleri ile ilişkilidir ve duygu düzenlemeleri, ifadeleri ve bilgileri, daha sonraki sosyal ve akademik yeterliliklerin yordayıcısıdır (90-92). Duygusal olarak daha olumlu olan ve akademik zorluklar karşısında olumsuz duygulardan kaçınan çocuklar daha yüksek akademik başarı sağlamaktadır yani duygusal yeterlilik öğrenmeye dolaylı olarak ilişkilidir (93). Bir okul öncesi çocuğunun yeni, duygusal ve stresli durumlarla başa çıkma yeteneği, büyük ölçüde dikkat düzenleme sistemlerinin geliştirilmesine de bağlı görünmektedir (94). Bir çocuğun heyecan verici, sinir bozucu veya sıkıntılı durumlarda duygularını yönetme becerisi, öğretmenleri ve akranları tarafından algılanma şeklini de etkilemektedir (92).

Duygu düzenleme becerileri erken sosyal ilişkiler içinde ortaya çıkar ve gelişimin çeşitli noktalarında farklı biçimler alır (86). Bebeklik döneminde, erken düzenleyici görevler, çevredeki uyarılara ve bilgilere karşı çocukların dikkatini ve duygusal, mizaç temelli tepkilerini düzenlemeye bağlıdır ve erken çocuklukta duygu düzenlemesiyle ilgilidir (2).

Anne çocuk arasında duygusal dil kullanımı çocukların duygularını dolaylı veya doğrudan düzenlemesi için bir araç niteliğindedir ve duygu düzenleme sürecinde dilin kullanılması çocukların düşüncelerini sözel olarak daha fazla ifade etmelerini ve

yansıtmasını sağlamaktadır (95). Uslu ve Turan (95) duygu düzenleme becerisi ile anne çocuk arasındaki duygu içerikli konuşmaları incelediği çalışmasında annenin duygu içerikli konuşmalarının çocuğun duygu içerikli konuşmasını etkilediği ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin duygulara ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Erken çocukluk döneminde çocukların duygulanımlarını ve duygularını etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmak için farklı duygu düzenleme stratejileri incelenmiştir (96). Bunlar, bir durumu değiştirmeye çalışmakla ilgili araçsal stratejileri (bir ebeveynin dikkatini çekmeye çalışmak gibi); durumu değiştirmeden bir emziği emerek kendini sakinleştiren rahatlatıcı stratejiler; başka tarafa bakarak dikkati başka yöne çevirmek gibi dikkat dağıtıcı stratejiler; durumu daha iyi bir perspektifle müzakere etmeyi veya yeniden çerçevelendirmeyi içeren bilişsel stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel stratejiler, özellikle üst biliş yeteneklerinde sınırlı olan küçük çocuklar için en zor olanı olarak kabul edilir (2).

2.3.3. Bilişsel Düzenleme

Bilişsel düzenleme becerileri dikkati düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek, yürütücü işlevler başlıkları altında incelenecektir.

Dikkati Düzenleme

Dikkati düzenleme becerisi, çalışma belleği ve yürütücü dikkat ile ilişkilidir (8). Dikkati düzenleme becerisi, dikkati odaklanma ve sürdürme olarak tanımlanmaktadır (60, 97). Dikkat düzenleme, görevle ilgili kanallara dikkati odaklama veya görev talepleriyle başa çıkmak için gerektiğinde kişinin odağını değiştirme becerileridir (74). Dikkati kasıtlı olarak değiştirme ve sürdürme becerileri, çocukların çelişen uyarılarla daha iyi başa çıkmak, bilgileri akılda tutmak ve sonraki eylemlerini planlamak için dikkatlerini başka yöne çevirmelerine veya odaklamalarına yardımcı olmaktadır (98-100). Dikkati odaklama (görevle ilgili kanallara dikkati odaklama yeteneği) bilgi ve öğrenmenin işlenmesine, akademik ve diğer görevlerde başarıya ve sosyal etkileşimlerin kalitesine katkıda bulunur (75).

Yürütücü Dikkat

Üst düzey dikkat becerilerini içeren yürütücü dikkat, dikkatin bir uyarana odaklanmasını ve gerektiğinde yön değiştirmesi becerilerini kapsamaktadır (8). Çaba gerektiren kontrol, dikkatin düzenlenmesinde, sürdürülmesinde ve amaca yönelik dikkati uyarana odaklanmasında denetleyici durumundadır (76). Dikkat transferi, dikkatin başka bir nesneye veya duruma yönlendirebilme becerisidir (60). Dikkatin transferi, aynı zamanda öğrenme ve bir görevden veya sosyal etkileşimden diğerine sorunsuz geçiş kapasitesiyle ilgilidir (75).

Çocuklar, ilişkisel etkileşimlerine ve bağlam özelliklerine bağlı olarak farklı öz düzenleme stratejileri kullanırlar ve stratejileri kullanırken dikkat anahtar bir rol oynar (2, 101). Bu konu ile ilgili yapılan bir çalışmada daha güçlü dikkat odağı olan çocukların (kendi kendini düzenlemenin bir yönü), daha zayıf dikkat becerilerine sahip olanlara kıyasla rahatlatıcı stratejiler kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (101). Diğer araştırmalar da, dikkatlerini stresli bir durumdan uzaklaştırmak için planlı stratejiler kullanan çocukların ileriki dönemlerde daha az davranış sorunları yaşama eğiliminde olduklarını doğrulamaktadır (102).

İşleyen Bellek

İşleyen bellek hem bilginin işlenmesini hem de depolanmasını içerir (103). İşleyen bellek kapasitesi, kısa bir süre boyunca bilgileri tutma, değiştirme ve manipüle etme yeteneğine sahiptir (104). İşleyen bellek; öğrenme, anlama, muhakeme etme süreçlerinde ve bilişsel süreçlerde önemli rol oynamaktadır (105).

Dikkati çeken uyaranlar işleyen bellekte kaldığında sonraki davranışlar üzerinde etkili olmaktadır (8). Bir çocuğun okuryazarlık ve aritmetik alanlarındaki gelecekteki okul performansı için, işleyen belleğin operasyonel verimliliği merkezi bir tahmin edici olmaktadır (106).

Yürütücü İşlevler

Öz düzenlemeyi etkileyen bilişsel süreçler yürütücü işlevleri içerir. Yürütücü işlev, insanların amaca yönelik eylemlerde bulunmasına olanak tanıyan, düşünceleri

düzenleyen, birbiriyle ilişkili bir dizi üst düzey bilişsel süreci kapsayan bir şemsiye terimdir (107). Yürütücü işlev, işleyen bellek, engelleyici kontrol becerilerini içermektedir (108). Yürütücü işlevler problemi tanımlamaktan sonunda denenmiş bir çözümün yeterliliğini değerlendirmeye kadar, problem çözmenin çeşitli alt fonksiyonlarının tümü olarak tanımlanmaktadır (100). Başarılı bir öz düzenleme kapasitesi, yürütücü işlevlerle güçlü bir şekilde ilişkilidir (109). Yürütücü işlevler bilişsel kazanımları içeren ve diğer tüm gelişim alanlarıyla ilişkilidir (8).

İlgili bilgilerin sürdürülmesi ve güncellenmesi gibi işleyen bellek işlemleri, güçlü dürtülerin engellenmesi ve zihinsel küme değişimi üç temel yürütücü işlev becerilerindedir (110). Çalışma belleği temsillerini güncelleme ve izleme, dürtüleri engelleme ve dikkati bir görev setinden diğerine kaydırma yeteneği literatürde önemli yürütücü işlevler olarak kabul edilir (110, 111).

Yürütücü işlevler tepkileri sınırlama veya erteleme, davranışları erteleme, seçerek katılım sağlama, amaç belirleme, planlama, amaca uygun davranışı devam ettirme ve yönlendirme becerilerini içermektedir (8). Gizli bir oyuncağı ararken, çocukların sorunu tanımlaması, bir eylem planı seçmesi, planı fiilen yürütmesi ve ardından sonucu değerlendirmesi yürütücü işlevlere örnek verilebilir (100).

Finders ve ark. (112) yaptığı çalışmada ekonomik durumun çocukların okula hazır bulunuşluluğu ve öz düzenleme, bireysel yürütücü işlev becerilerine etkisini vurgulamaktadır. Anaokulundan önce yürütücü işlev yeteneklerinin geliştirilmesinin ilk başarı boşluklarını azaltmak için etkili olabileceğini öne sürmektedir.

Ev okuryazarlığı ortamının dinamik yapıları da yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (113). Annelerin çocuklarını aktiviteye katılmalarına teşvik etmesi ve çocuklara bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen zenginleştirici etkinlikler ve uyarıcı materyaller sağlamayı içeren çevresel uyarım sağlaması çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için önemlidir (114-116). Annenin yürütücü işlev becerileri, bir annenin çocuğuna gösterdiği bakımın kalitesi, çevreyi ve çocuğunun davranışlarını düzenlemedeki etkinliği için önemli bir temel sağlar (117).

2.4. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi ve Önemi

Öz düzenleme, yaşam boyu kalıcı etkileri olan çocuk gelişiminin temel bir yönüdür. Öz düzenlemenin, yaşam süresi boyunca çok sayıda gelişimsel sonuç üzerinde etkisi vardır (2). Araştırmalar çocukların öz düzenlemelerinin şekillendirilebilir olduğunu ve bebeklik, çocukluk ve ergenlik döneminde önemli bir gelişme gösterdiğini göstermektedir (118). Erken dönemde kazanılan öz düzenleme becerileri, çocukların öğrenme stratejileri geliştirmelerine, öğrenme ortamını verimli kullanmalarına ve okuma gibi karmaşık bilişsel görevleri çözmelerine yardımcı olmaktadır (3, 64, 119, 120).

Öz düzenlemenin gelişimi doğumdan itibaren başlar; özellikle 0-3 yaşta ev ortamın düzenlenmesi, çocukların “düzeni” içselleştirmesi ve öz düzenlemenin gelişimi açısından önem taşımaktadır (8). Çeşitli araştırmalar, zengin evde öğrenme ortamları (121), olumlu ebeveynlik yaklaşımları (122), daha güçlü motor (123) ve dil gelişimi (124) dahil olmak üzere erken çocukluk döneminde daha iyi bir noktada öz düzenleme ile ilişkili boylamsal yordayıcılar olarak belirlemiştir.

3 yaşından sonra ve erken çocukluk döneminde davranışsal benlik- bu becerilerin bir bütünleşmesi olarak düzenlemenin kendisi, hızla gelişmekte ve çocukların düzenleyici yeteneklerinde niteliksel bir değişime işaret etmektedir (125). 3-7 yaşları arasında, kendi kendini düzenlemedeki kazanımların, çoklu süreçler daha koordineli hale geldikçe hızla artmaktadır (126, 127). Hızlı olgunlaşma ve erken çocukluk eğitim faaliyetlerine artan maruz kalma, 3.5 ile 6 yaş arasındaki davranışsal düzenlemede büyük bir artışı teşvik etmektedir (128).

Etkili öz düzenlemenin gelişimi, bir bireyin işleyişi için temel olarak kabul edilir ve erken çocukluk dönemindeki gelişim, genellikle sonraki yaşam başarıları için erken bir işaret olarak kabul edilir (7, 40, 100, 129). Öz düzenleme, okula hazırlık ve akademik başarı arasındaki bağlantılar erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaya başlamaktadır (2). Güçlü öz düzenleme ve onun altında yatan bileşenler, çocukların duygularını, bilişlerini ve davranışlarını yönetebileceklerini, böylece okullarda ve

sınıflarda öğretim ve öğrenme etkinliklerinden yararlanabileceklerini göstermektedir (2).

Montroy ve ark. (130) 3 ve 7 yaş arası çocuklarla yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemden birinci sınıfa kadar davranışsal öz düzenleme açısından değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet, erken dil becerileri ve anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların çoğunun erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde kendi kendini düzenlemeyi geliştirdiğini bulmuştur.

2.5. Öz Düzenleme Becerilerinin Ev Ortamı ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi

Öz düzenleme becerileri çocukların eşzamanlı olduğu kadar, gelecekteki akademik başarılarla da ilişkilendirilmiştir (4, 47, 131). Öz düzenlemedeki değişkenlik erken çocukluk döneminde okul hazırlığının önemli bir yönünü temsil eder (37, 53). Öz-düzenlemenin erken okuryazarlık becerileriyle ve akademik başarıyla olan ilişkisi birçok araştırmada incelenmiştir (132-134). McClelland ve ark. (4) yaptığı araştırmada davranış düzenleme becerilerinin kelime bilgisi, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinin üzerinde anlamlı bir şekilde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Graziano ve ark. (26) yaptığı çalışmaya da bunu destekler niteliktedir. Duygu düzenleme becerileri iyi olan çocukların, erken okuryazarlık becerileri ile pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Çocuklar hem mikro sistemleri (örneğin aile, akranlar, okul, mahalle) hem de makro sistemleri (örneğin kültür, toplum, kamu politikaları, tarihsel bağlam) içeren çevreleriyle doğrudan etkileşime girerler. Bu gelişimsel sistemler perspektifinden, çevresel koşullar ve bu sistemlerdeki hem olumlu hem de olumsuz kişilerarası etkileşimler, çocukların öz düzenleme davranışlarının gelişimini şekillendirir (135). Çocukların öz düzenleme gelişimi bebeklik döneminde başlar. Bu nedenle, ebeveynler, çocukların öz düzenleme kapasitelerini geliştirirken davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olan bir ortam yaratmada önemli bir role sahiptir (108).

Ev ortamı çocukların öz düzenlemelerinin gelişimine katkıda bulunan bir faktör olmaktadır. Anne eğitimi, evde öğrenme ortamının uyarıcı olması, ebeveynlik tarzı öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerdendir (136). Öğrenme materyallerine, ebeveyn teşvikine ve zenginleştirme etkinliklerine daha fazla erişim, dikkat kontrolü (137), sürekli dikkat (115), engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik (138, 139), çalışma belleği (139) becerilerini desteklemektedir. Zenginleştirilmiş ev ortamları, çocuklar için hem materyallerle etkileşim yoluyla doğrudan öğrenme fırsatları hem de yetişkinlerle etkileşimler yoluyla dolaylı öğrenme fırsatları sağlamaktadır (108).

Çocukların sosyodemografik özellikleri de, öz düzenleme becerilerinin ve buna bağlı olarak ilgili gelişimsel sonuçların çeşitliliğinin önemli bir belirleyicisidir (2). Bağlamsal destekler, ebeveynlerin yiyecek, sıcaklık ve uyumlu duygusal ilişkiler sağlayıp sağlamadığına göre belirlendiği gelişimin erken dönemlerinde özellikle önemlidir (2). Bater ve Jordan (140) okul öncesi çocukların rutinleri ve öz-düzenleme becerilerini incelediği araştırmasında çocuk rutinlerinin öz-düzenleme gelişiminde kritik bir rol oynayabileceğine dair ön kanıtlar sunmuştur. Gago Galvagno ve ark. (30) Latin Amerikalı çocuklar üzerinde yaptığı ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ev ortamlarının etkisini ele alan araştırmasında; aşırı kalabalık, cep telefonu ve internetin fazla düzeyde kullanılmasının öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği, kitap sayısı ve etkinlik sıklığının ise olumlu yönde etkilediği ortaya koymuştur.

Williams ve Howard (17), daha önce kanıtlanmış olan öz düzenleme becerilerini ve ortak değişkenleri kontrol ederek, sağlık, gelişim, eğitim, ev ortamı, zaman kullanımı ve mahalle özellikleri dahil olmak üzere kapsamlı bir dizi değişkenin öz düzenleme değişikliğine göreli katkılarını inceledikleri çalışmada 4 ila 7 yaş arasındaki öz düzenleme becerilerinin gelişiminin daha iyi olduğu çocuklarda daha az davranışsal uyku problemlerine, daha yüksek kaba motor ve erken okuryazarlık becerilere, daha düşük öfkeli ebeveynlik tutumlarına ve daha düşük ekonomik zorluk seviyelerine rastlanmıştır.

Altun (113), aile bağlamında yürütücü işlev becerilerinin yordayıcılarını araştırmayı amaçladığı çalışmada ev okuryazarlığı ortamının, alıcı kelime dağarcığı,

aktif ekran süresi ve iç ve dış mekan oyun süresinin yürütücü işlev becerileri ile pozitif, pasif ekran süresinin yürütücü işlev becerileriyle ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

John, Bates ve Zimmermann (141), yaptıkları çalışmada 2010'dan beri yayınlanan ve çocuk ve ebeveyn televizyon izleme ve cep telefonu kullanımının çocukların öz düzenleme becerileriyle nasıl bağlantılı olduğunu araştıran 16 hakemli makaleyi analiz ettikleri çalışmasında medya kullanımı ile çocukların öz düzenlemesi arasındaki ilişkiye ilişkin artan araştırma grubunu anlatan üç yol göstermişlerdir: (a) çocukların medya kullanımının öz düzenleme becerileri ile doğrudan ve iki yönlü bir ilişkisi vardır, (b) çocukların medya kullanımı ebeveynler ve bakıcılarla etkileşimler yoluyla öz düzenleme ile bağlantılıdır ve (c) ebeveyn medyası kullanımı, çocuk-ebeveyn etkileşimleri yoluyla çocukların öz düzenlemeleriyle bağlantılı olmaktadır.

Feng, Hooper ve Jia (142) erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimini ve öz düzenleme ile anne duyarlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal araştırmada çocukların durumsal ve şartlı uyumu 24 ve 36 ayda, hazrı erteleme 54 ayda, öz kontrol 54 ayda ve anne duyarlılığı 24, 36 ve 54 aylarda değerlendirilmiştir. Feng, Hooper ve Jia (142) yaptıkları araştırmada öz-düzenleme gelişimi, durumsal uyumdan kararlı uyumluluğa ve ardından tamamen kendi kendini motive eden düzenlemeye ilerleme olarak karakterize etmişler ve öz düzenlemenin gelişiminin, çocuk öz düzenlemesinin ve anne duyarlılığının karşılıklı olarak birbirini etkilediği devam eden bir işlem sürecini yansıttığını belirtmişlerdir.

Wirth, Ehmiç ve Niklas (143) yaptıkları araştırmada erken çocukluk döneminde çocukların paylaşımlı kitap okumanın, ev erken okuryazarlık ortamlarının ve ebeveynleriyle olan etkileşimlerinin sosyo-duygusal yetkinliklerinin gelişimi için önemini vurgulamışlardır.

Haak, Downer ve Reeve (144) yaptıkları çalışmada davranış ve dikkat sorunları ile ev erken okuryazarlık ortamları arasında önemli bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Baker (145) babaların ve annelerin evde erken okuryazarlık ortamlarına katılımı ile çocukların okul öncesi eğitimdeki bilişsel ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkileri değerlendirdiği araştırmasında, Afrika kökenli Amerikalı ve Kafkas aile örneklerini kullanarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem babaların hem de annelerin ev erken okuryazarlık ortamına katılımının çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Daha sık evde okuryazarlık katılımına (örneğin, paylaşılan kitap okuma) katılan babalar ve anneler, okul öncesi dönemde daha iyi okuma, matematik ve sosyal duygusal sonuçlar (yani, sürekli dikkat ve daha az olumsuz davranış) olan çocuklara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bulgular, aile okuryazarlığı katılımının arttırılmasının, gelişimsel olarak önemli erken çocukluk yıllarında çocukların bilişsel ve sosyal duygusal becerileri için olumlu faydalar sağlayabileceğini göstermektedir.

Korucu, Litkowski, ve Schmitt (146) ev okuryazarlığı ortamı ile okul öncesi çocukların yürütücü işlevi, akademik hazır bulunuşluk ve sosyal-duygusal yeterlilik arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada ev erken okuryazarlık ortamı ile yürütücü işlevler arasında ilişki olduğu; yürütücü işlevlerin de sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik hazırlık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ev okuryazarlığı ortamı ile sosyal-duygusal beceriler arasında önemli bir dolaylı etkiler ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, ev okuryazarlığı ortamı ve yürütücü işlevi arasında önemli bir ilişki için yeni kanıtlar sağlar ve yürütücü işlevin akademik hazırlık için önemini vurgulamaktadır.

2.6. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, okuma ve yazmanın gelişimsel öncüleri olan beceriler, bilgiler ve tutumlardan oluşur (32); alfabe, fonolojik farkındalık, sembolik temsil ve iletişim ile ilgili bilgi ve becerileri içerir (147).

Erken okuryazarlık fikri 1960'larda Marie Clay tarafından ortaya atılmış, 1980'lerde, çocukların, çocuğun yaşı ve olgunluğuna göre belirlenen zamanda belirli bir noktaya gelene kadar okuryazar olmaya hazır olmadıkları fikrine meydan okumak amacıyla daha da gelişmiştir (147). O zamandan beri erken okuryazarlık, okul öncesi

müfredatında, kullanımını destekleyen güçlü bir araştırma tabanıyla hayati bir içerik alanı olarak kabul edilmiştir (147-149). 20. yüzyılın son otuz yılında okul öncesi yıllarda erken okuryazarlığın kökenlerine ilişkin teorik temelli ampirik araştırmalar ortaya çıkmasıyla, daha önce birbirinden göreceli olarak izole edilmiş iki alan arasında büyüyen bir ilişkiye yol açmıştır: okuma araştırması ve erken çocukluk eğitimi (150).

Erken okuryazarlık becerileri birbirini etkileyen sistemlerde gelişmekte ve zaman içinde bu sistemler giderek daha fazla iç içe geçmektedir (150). Birbirleriyle ilişkileri de dahil olmak üzere erken okuryazarlık becerileri ve ortamın ve bağlamın önemli etkisi, çocukların başarılı okuyucular ve yazarlar olmak için ihtiyaç duyacakları tüm ön becerileri ve farkındalığı kazanmalarını sağlamada kritik öneme sahiptir (147).

2.7. Erken Erken Okuryazarlık Tanımı

Erken okuryazarlık çeşitli becerileri içerir (150). Sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama becerileri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı becerileri erken okuryazarlık becerileri içerisinde yordayıcılığı en fazla olan beceriler olarak ifade edilmektedir (150).

Erken okuryazarlığın içten dışa beceriler (örn. fonolojik farkındalık, harf bilgisi) ve dıştan içe beceriler (örn. dil, kavramsal bilgi) olmak üzere iki alandan oluştuğu önerilmektedir (32). Dıştan içe beceriler, çocukların erken okuryazarlık ortamlarının tipik olarak ölçülen yönleriyle ilişkilendirilmektedir (32). Dıştan içe aşamalar dil, dille ilgili kavramsal, anlamsal ve biçimsel bilgileri içerirken; içten dışa aşamalar fonolojik farkındalık, biçimsel farkındalık, yazı birimi bilgisi, ses yazı birimi eşleştirebilme ve erken yazma becerilerini içermektedir (151).

Erken okuryazarlık, resmi okuma yazma öğretiminden önce kazanılan okuma, yazma ve dil ile ilgili iç içe geçmiş becerileri yansıtmakta (32, 152, 153) ve (a) sözlü dil, (b) fonolojik farkındalık ve (c) yazılı farkındalık/harf bilgisi becerilerini içermektedir (154). Erken okuryazarlık becerileri, birlikte ve birbiri ile etkileşim içinde gelişim göstermektedir (155).

2.8. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

2.8.1. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi hem kullanılan sözcük sayısını hem de anlaşılan sözcük sayını kapsamaktadır (156). Sözcük bilgisi önemli erken okuryazarlık becerileridir (157). Sözcük bilgisi, gelişimi diğer birçok beceriden önce gelen bilişsel bir beceridir ve okuma becerisinin gelişimi için önemli bir ön koşuldur (158). Araştırmalar, okul öncesi çocukların kelime hazinesi ile ilkokul yıllarındaki okuma becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (159-161). Sözcük bilgisinin gelecekteki akademik başarıyı etkileyebileceği düşünüldüğünde, sözcük bilgisi boyutlarını etkileyen faktörleri anlamak önemlidir (162).

Sözcük bilgisi boyutu, ev ortamının özellikleriyle, özellikle de ebeveynlerin, paylaşılan okuma etkinlikleri sırasında çocuklarıyla nasıl etkileşim kurduyuyla ilgilidir (163). Yüksek kaliteli etkileşimler, çocukları çıkarımlar yapmaya, sorular sormaya ve tahminler oluşturmaya teşvik etmekte ve çocukların yeni kelimelere maruz kalmasını, bu kelimeleri kullanmasını desteklemektedir (164). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerdeki çocuklar, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerdeki çocuklara kıyasla, aile içinde önemli ölçüde daha az kelimeye maruz kalmaktadırlar (165). Brooks-Gunn ve Markman (166), yaptığı çalışmada 3 yaşındaki çocukların, düşük sosyoekonomik ailelerin çocuklarının, yüksek sosyoekonomik ailelerin çocuklarının yalnızca yarısı kadar kelime bildiklerini hesaplamıştır. Hem çocukların kelime dağarcığı hem de ev okuryazarlığı ortamı için sosyoekonomik temelli farklılıkların var olduğu açıktır (162).

Bracken ve Fischel (167) yaptığı araştırmada ebeveynlerin eğitiminin sözcük bilgisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Yapılan başka bir çalışmada ise, araştırmacılar yoksulluk ve işsizlik ile karakterize edilen düşük sosyoekonomik durum ile çocukların alıcı kelime dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır (168).

Erken çocukluk döneminde çocuklara kitap okumak çocukların sözlü dil ve kelime bilgisini geliştirmekte (161, 163, 169, 170) ve ilkokul döneminde iyi okuyucular

olmalarını sağlamaktadır (171). S n chal ve LeFevre (172) yaptıkları araştırmada çocukların kitaplara maruz kalmasının,  c nc  sınıftaki okuma performanslarına katkıda bulunan kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

2.8.2. Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, okuma becerilerini etkileyen önemli bir sözel dil becerisi ve sözel dilin k c k birimlere (kelime-hece-sesbirim) ayrılabilceğini fark etme, sesbirimlerini tanıma, analiz etme ve kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (155). Sesbilgisel farkındalık konuşulan kelimelerin fonolojik yapısının farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (173). Kelimelerin ses birimlerinin algılanması ve birimlerde değişikliklerin yapılabilmesi sesbilgisel farkındalığın olduğunu göstermektedir (105).

Sesbilgisel farkındalık sözlü dilin seslerden veya ses gruplarından oluştuğunu anlama becerisidir (154). Kelimelerin ses yapısının farkındalığı olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık erken okuryazarlık becerilerinin en g c l  yordayıcısıdır (173, 174). Kelimelerin seslerine ulaşma ve kelimenin bütün seslerini ayırma, sesleri ekleme, atma ve yeni kelimeler oluşturma gibi yöntemler kullanarak kelimelerin k c k birimlere ayrılabilceğini farkında olma gibi becerilerini içermektedir (175).

Sesbilgisel farkındalık becerileri, dildeki biçimbirimleri oluşturan sesbirimlerin farkında olma ve bilinçli olarak düzenlenmesini kapsar (176). Çeşitli deneysel çalışmalar, kafiye ve aliterasyona duyarlılığın ve kelimelerin sesbilgisel bölümlerini bölümlere ayırma, harmanlama ve manipüle etme yeteneğinin, alfabetik kodun kullanımını ve okuma ve hecelemeyi öğrenmede ilerlemeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (177).

Florida Okuma Araştırmaları Merkezi'ne göre, sesbilgisel farkındalık; cümle farkındalığı, kelime farkındalığı, heceleme, kafiye ve fonemik farkındalık veya kelime formlarını bireysel ses birimlerine ayrıştırma yeteneği olmak üzere beş alt beceriden oluşmaktadır (178). Sesbilgisel farkındalık, çocukların kelime formlarını analiz

etmelerini ve bileşenlerine ayırmaları için önemli bir ön koşuldur (178). Yaşla birlikte çocuklar daha küçük ses birimlerinin yani kelime farkındalığından hece ve/veya kafiye farkındalığına ve sesbirim düzeyine kadar farkına varmaya başlamaktadırlar (179).

Çocukların kelimeler arasındaki ses benzerliğini fark etmesi olan uyak farkındalığı, çocukların, sesbilgisel farkındalığının geliştirilmesinde önemli bir adımdır (155). Sesbirim farkındalığı çocukların sözel dilindeki sesbirimleri fark edebilme ve onları etkili kullanabilmedir (155). Çocukların ses bilgisel farkındalığı kazanmalarındaki ilk adım kelime farkındalığıdır. Kelime farkındalığı ile birlikte çocuklar farklı uzunluktaki kelimeleri ve kelimelerin hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu farkına varmaktadırlar (155).

Sesbilgisel farkındalık becerisi gelişimi de bir diziye takip eder, başlangıç olarak kafiye ve aliterasyon ve daha sonra fonemleri bölüp ve harmanlayarak gelişmektedir (147). Araştırmalar, konuşulan dilin ses yapısını yansıtma ve manipüle etme yeteneği olan daha sonraki bir gelişimin, sesbilgisel farkındalığın önemini belgelemektedir (150). Kafiye kavramının gösterilmesi, küçük çocuklarda sesbilgisel farkındalığın ilk göstergesi olarak görülmektedir (180). Sesbilgisel farkındalığın bazı örnekleri, çocukların kelimelerin seslerindeki benzerliklere ve farklılıklara dikkat etmeleri ve kelimeleri oluşturan farklı sesleri başlangıç, hece veya fonemik düzeyde harmanlama veya ayırma yeteneğidir (156).

Bebekler ilk doğum günlerinden itibaren ana dillerindeki fonoloji hakkında örtük bilgi edinmeye başlarlar (178). Çocukların kelimelerin fonemik içeriğine karşı erken dönemde ortaya çıkan duyarlılığı, çocukların kelimeleri birleştiren seslerine analiz etme becerileriyle doğrudan bağlantılıdır (181).

Sesbilgisel farkındalık, dilin ses yapısını algılama, tanımlama ve manipüle etme becerisinin yanı sıra daha sonraki okuma başarısının en güçlü belirleyicilerinden biridir (182, 183). Okumadaki en spesifik öğrenme güçlükleri ile yakından bağlantılıdır (184). Okul öncesi çocukları üzerinde yapılan araştırmalar, kelimelerin sesbilgisel özelliklerine odaklanma becerilerin daha sonraki okuma başarılarının, özellikle de yazılı kelimeleri çözme becerisinin ön koşulu olduğunu göstermektedir (185, 186).

Sesbilgisel farkındalık okuma performansı için güçlü bir yordayıcıdır (187, 188). Sözcüğü seslere ayırma, sözcük başında veya sonunda sesi atma, seslerden sözcük oluşturma gibi sesbilgisel farkındalık işlemlerinin okuma kazanımıyla paralel olarak geliştiği belirtilmektedir (176). Çocukların kelimelerin sesbilgisel birimlerini çözümlerken zorlanması ve sesbilgisel becerilerindeki sınırlılıklar kelime çözümlenme ve buna bağlı gelişen okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (189).

Güldenoğlu, Kargın, Ergül (189)'ün erken dönemde kazanılan sesbilgisel bilgilerin ve becerilerin, ilkokul dönemindeki okuma becerilerini ve okuduğunu anlama performanslarını inceledikleri çalışmasında iyi sesbilgisel bilgileri ve becerileri kazananların daha iyi okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları gösterdiği bulunmuştur. Stahl ve Murray'ın (190) yaptıkları araştırmada, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan birinci sınıf öğrencilerinin, dört yıl sonraki okuma becerilerini etkilediği ve okuma başarısının düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Pullen ve Justice (191) yaptıkları çalışmada sesbilgisel farkındalığı zayıf olan çocukların doğru ve akıcı okuma becerilerinin de olumsuz yönde etkileneceğini belirtmişlerdir.

2.8.3. Harf Bilgisi

Harf bilgisi harflerin görsel şekillerinin ve seslerle eşleştiğinin farkında olma ve görsel olarak ayırt etme becerisidir (154). Harf adlandırma ise harflerin bilgisini ve çocukların onları hatırlamadaki akıcılığını yansıtan önemli bir fonolojik işlem becerisidir (192). Bu beceri, erken okuma için kritik olan daha gelişmiş fonolojik farkındalık becerilerini kolaylaştırabileceğinden, erken okuryazarlık gelişiminde önemli görünmektedir (192, 193). Güçlü alfabetik bilgiye sahip çocuklar, güçlü okuryazarlık becerilerine sahip olma eğilimindedir (154).

Hecelemenin en güçlü yordayıcılarından ikisi, erken alfabe bilgisi ve kelime çözmedir, bu da okul öncesi dönemde harf-kelime tanımlamanın anahtar bir beceri olduğunu göstermektedir (157).

Karakelle (194)'nin okumayı öğrenmeden önce, harfleri isimlendirme ve fonolojik farkındalık düzeyinin okumayı öğrendikten sonra okuma akıcılığı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında harfleri tanıyıp seslerini söyleyebilen çocukların, yapamayanlara göre yıl sonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız tanıyıp seslendirebildikleri bulgusuna ulaşmıştır. Harf bilgisi çocukların sesleri öğrenirken harflerin isimlerinden yararlanmaları, harf bilgisi ses bilgisel farkındalık gelişiminde önkoşul beceridir (195).

2.8.4. Dinlediğini Anlama

Dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarının farkında olma ve anlama, erken çocukluk döneminde kazanılması gereken önemli erken okuryazarlık becerilerindedir (196). Dinlediğini anlama becerisi, çocukların dil becerileri ve sözel dili anlama becerileri ile ilişkilidir (197). Sözcük dağarcığı, morfolojik farkındalık, sözdizimsel bilgi ve beceriler ve dinlediğini anlama becerilerinin ön koşul becerileridir (198). Palmer, Harshbarger ve Koch (199) tarafından yürütülen bir gözlemsel çalışmada, küçük çocuklar hikaye anlatımı kullanarak bir hikaye zamanı programına katıldıktan sonra hikaye kavramı, anlama, kelime bilgisi ve diğer birçok alanda kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Dili anlama boyutunda sözcük bilgisi önemli olmakla birlikte (150), sözdizimsel anlama için çocukların daha karmaşık yapıları da anlayabilmeleri gerekmektedir (200).

Okuma becerilerinin gelişimi, temel dil becerileri ve dil anlama dahil olmak üzere çeşitli becerileri (32), içeren karmaşık bir süreçtir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (34) okul öncesi dönemdeki dinlediğini anlama becerisinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisinin önemli bir ön koşul beceri olduğunu vurgulamıştır.

2.8.5. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı yazının temel biçimleri ve işlevleri hakkındaki ön bilgiyi içermektedir (154). Okuryazarlık için gerekli becerilerin gelişimin önemli bir unsuru

olan yazı farkındalığı, çocukların yazının biçimine, işlevine ve sözlü, yazılı dil arasındaki ilişkiye dair artan farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (201). Yazı farkındalığı, çocukların çevrelerindeki yazının varlığını ve kullanımının farkında olması, kitabın nasıl tutulması gerektiğini bilmesi, çocuğun sözlü dilin yazıyla ifade edilebileceğinin, yazının sembollerden oluştuğunu, sayfaların nasıl çevrilmesi gerektiğinin ve okumaya nereden başlayacağını farkında olması becerilerini kapsamaktadır (180, 202). Çocuklar ilk harfleri sözcüklerden ayırt ederler, sonrasında noktalama işaretlerinin işlevlerini anlamaya başlarlar (203).

Okuma gelişimi için çocukların bir dilin seslerini bilinçli olarak yansıtmaya ve manipüle etme yeteneklerini ifade eden fonolojik farkındalıkla birlikte, çocukların yazı farkındalığı bir anahtar görevi görür (204). Yazı kavramlarının farkındalığı, fonolojik farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilmektedir (191). Okul öncesi çocukların yazı farkındalığı ile kelime bilgisi gibi genel dil becerileri arasında ilişkiler gözlemlenmiştir (205).

Çocuklar, yaşamlarındaki yetişkinlerle okuryazarlığa dayalı etkileşimler yoluyla bebeklikten itibaren yazı ve basılı yayınlar hakkında kavramlar oluşturmaya başlarlar (191). Yazının anlam taşıdığını, yazılı dilin biçimlerini ve işlevlerini farkında olma becerisi okul öncesi yıllarda edinilmekte ve okuma başarısını etkilemektedir (191, 206, 207). Çocuğun yazı kavramlarını anlamasını ölçen birçok araştırmaya göre, yazı farkındalığının gelecekteki okuma başarısını başarılı bir şekilde öngörmüştür (204, 206). İyi gelişmiş yazı farkındalığına sahip bir çocuk, “yazı hikayeyi anlatır”, “metin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunur”, “hikaye bir sonraki sayfada devam eder”, “kelimeler arasında beyaz boşluklar olur” gibi okuma kazanımı için gerekli olan temel noktayı bilmektedirler (207). Yazı kavramları hakkındaki bilgilere ek olarak, çocukların çevresel baskı ile etkileşimi, yazı farkındalığı kazanmanın bir diğer önemli yönüdür. (191). Bir sembolün gerçek bir nesneyi temsil edebileceği bilgisi, alfabetik ilkenin ses-sembol ilişkisini anlamak için bir ön koşuldur (191).

Ezell ve Justice (208, 209) tarafından yapılan araştırma, çocukların yazı farkındalığını artırmanın göze çarpan bir yönteminin, yetişkin-çocuk paylaşılan kitap

okuma etkileşimlerini açık bir baskı içerecek şekilde yapılandırmak olduğunu göstermektedir. Ezell ve Justice (208) paylaşılan kitap okumaları sırasında yetişkinlerin yazılı ve sözlü olmayan referanslar kullanmalarının (örneğin, yazı hakkında sorgulama, baskıyı gösterme) çocukların yazıyla sözlü etkileşimlerinde önemli bir artışa yol açtığını göstermiştir. Bir takip çalışması, 4 haftalık ev tabanlı kitap okuma dönemi boyunca ebeveynlerin basılı referansları kullanmasının, okul öncesi çocukların birçok önemli alanda yazı farkındalığını teşvik ettiğini göstermiştir (209).

Yazı farkındalığı gelişiminde çocuğun yaşı, dil yeteneği, ailesinin sosyoekonomik düzeyi ve ev ortamı da etkili olabilmektedir (203).

2.9. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi okuryazarlık süreciyle ilgili bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle sonuçlanan bir dizi ilişkili ve eşzamanlı deneyime bağlıdır (147). Erken okuryazarlığın her bir bileşeni, karmaşık gelişim dizilerinden oluşur ve gelişimsel süreklilik olarak belirtilmektedir (210, 211), ancak araştırmalar, erken okuryazarlık becerilerinin her bir bileşeninin de kendi gelişim yörüngesi ve bileşenleri üzerinde olduğunu göstermektedir.

Erken okuryazarlık becerileri doğum ile beş yaşları arasında başlayarak zaman içinde gelişir (147). Sekiz aylık bebekler kitabı kullanmaya, kitabın sayfalarını çevirmeye ve kitabı okur gibi babıdamaya başlarlar (203). Altı on sekiz ay aralığındaki çocuklar kitaplar oyuncak olarak düşünmekte ve ne olduğunu anlamaya çalışmaktadırlar; on sekiz ve otuz altı ay arası çocuklar, yetişkinlerin resimler hakkında sordukları sorulara önceleri kısa, yaşı ilerledikçe uzun ifadeler kullanarak yanıtlayabilmektedirler; okul öncesi dönemdeki çocuklar ise kitabı doğru tutabilmekte ve sayfalarını doğru yöne çevirebilmektedirler (212).

Sesbilgisel farkındalık en hızlı üç ile beş yaşları arasında gelişim gösterir (212). Çocuklar sözcüklerdeki hece gibi büyük birimlerin daha küçük birimlere göre daha önce farkına varmaktadırlar ve dört yaşındaki çocuklar sözcükleri hecelerine

ayırabilmektedirler (213). Çocukların sözcük bilgisi üç beş yaş arasında hızla gelişir ve çocuklar ilk olarak metnin sözcüklerden oluştuğunu öğrenirler (214).

Üç ila beş yaş arasındaki çocuklar, yazılı dilin doğası hakkında hızlı bir şekilde karmaşık bilgiler edinmektedirler (215). İki ile dört yaş aralığında çocukların karalamaları düzensiz şekillerden dairesel şekillere göre gelişme göstermektedir. Dört yaşına doğru çocuklar çizimleri hakkında öyküler oluşturabilirler (212). Beş yaşında çocuklar, yazının çevresel sembollerinin farkına varmakta ve harfler ile kelimeleri ayırt edebilmektedirler (216).

Lomax ve McGee (215), erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların alfabenin 26 harfinin (hem büyük hem de küçük harf biçiminde) adlandırma yeteneklerini incelemişlerdir. 3 yaşındaki çocuklar genel olarak %42 doğruluk oranıyla, beş yaşındaki çocuklar ise %93 doğrulukla performans sergilemişlerdir.

Okuduğunu anlamanın ilk aşamalarının en önemli yordayıcısı, okul öncesi dönem çocukların alfabetik harflerin seslerin farkında olmalarıdır (217). Çocukların okuyormuş gibi yaparken kullandıkları dilin incelenmesi, çocukların farkındalıklarının ve kitaplarda bulunan dil kalıplarının artan kontrolünün birçok ince göstergesini taşımaktadır (218).

Çocuklar altı yaşına kadar olan dönemde yazılı dil hakkında önemli bilgiler biriktirmektedirler (219). Erken okuryazarlık döneminde, çocuklar okuma ve yazma hakkında öğretim yoluyla değil, daha çok gözlem yaparak ve informal okuma yazma etkinliklerine katılarak bilgi edinmekte ve yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve üst dil farkındalığı gibi önemli erken okuryazarlık becerileri kazanmaktadırlar (219).

Erken çocukluk döneminde bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, yazılı ve sözlü dil hakkındaki bilgileriyle ilgili çeşitli becerileri içerir (220). Bu beceriler gelecekteki okuma başarısını güçlendirir, erken çocukluk dönemindeki çocukların kelime bilgisini, harf bilgisini, fonolojik farkındalığı,

dinlediğini anlama becerilerini teşvik etmek erken okuryazarlık gelişimlerini destekler (161).

Erken okuryazarlık hakkında ortaya çıkan bu bilgi, daha sonraki okuryazarlık becerileri için önemli bir temel sağlar (219). Bu alanlarda yeterli bilgiye (örneğin, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık) sahip okul öncesi çocuklar, genellikle bilgisi yetersiz olan okul öncesi çocuklara göre daha iyi okuyucu ve yazar olmaktadır (204). Bu nedenle, okul öncesi dönemde tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmeleri önemlidir. Boylamsal araştırmalar aynı zamanda birinci sınıftan sonraki temel sınıflara kadar akademik başarıda çocuklarda önemli bir tutarlılık olduğuna dair kanıtlar sağlar (221, 222). Örneğin, Cunningham ve Stanovich (223), birinci sınıf okuma yeteneğinin, bilişsel yetenek ölçüleri kısmen çıkarıldığında bile, çeşitli 11. sınıf okuma yeteneği ölçütlerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

2.10. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Yaşantıları

Aile tarafından çocuğa sunulan yazılı materyalleri ve ebeveyn çocuk arasındaki sosyal ilişkileri kapsayan çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen ev ortamı ev okuryazarlık ortamı olarak tanımlanmaktadır (224). Ev okuryazarlık ortamının çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminin önemli bir belirleyicisi olduğu bilinmektedir (225, 226). “Ev okuryazarlığı ortamı” genellikle, okuryazarlık öğrenimi ile ilgili olarak evde aile üyeleri tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri (167, 227, 228), evdeki okuryazarlık kaynaklarını ve okuryazarlığa yönelik ebeveyn tutumlarını (229, 230) ifade etmektedir. Ev okuryazarlığı ortamı sözlü iletişim ve paylaşılan okuma gibi faktörleri içermektedir (162). Ev okuryazarlık ortamlarının değerlendirilmesi, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ev ortamının önemli yönlerinin belirlenmesini sağlamaktadır (231).

Genellikle derecelendirme ölçekleriyle ölçülen ev erken okuryazarlık ortamı “Formal” ve “İnformal” ev temelli okuryazarlık etkileşimleri olarak ikiye ayrılır (172, 232). Ebeveynlerin çocuklarına yatmadan önce bir hikaye okuması, okurken kitaptaki yazılara, kelimelere ve resimlere; sokak isimleri, reklamlardaki yazılara dikkat çekilmesi, (233) ile ilgili konuşulması ve çeşitli olayları ilişkilendirme üzerine kurulan

ebeveyn-çocuk etkileşimleri informal okuryazarlık deneyimlerine örnek olarak verilirken, formal okuryazarlık faaliyetlerinde ise ebeveynler ve çocuklar yazıya odaklanır (234). Ebeveynlerin çocuklara harfleri, belirli harflerin adını ve sesini öğretmesi formal okuryazarlık etkinliklerine örnek olarak verilmektedir (229). Formal okuryazarlık etkileşimleri, yetişkinlerin evde doğrudan okumayı öğrettikleri veya yazıyla ilgili becerileri geliştirdikleri (örneğin, çocuğun adını yazma, harf adlarını ve sesleri öğretme) faaliyetlere atıfta bulunmaktadır (235). Okul öncesi yıllardaki okulda gerçekleşen formal okuryazarlık etkileşimleri genellikle “kod temelli” okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilirken (229, 236, 237), ev ortamında gerçekleşen informal okuryazarlık uygulamaları (en yaygın olarak evde kitap okuma), kelime bilgisi dahil olmak üzere sözlü dil becerilerinin gelişimiyle daha yakından ilişkili görünmektedir (35). Ebeveynler ve çocuklar arasında bu tür günlük paylaşılan okuma deneyimlerinin, anaokulunun başlangıcında yaklaşık 1000 saatlik yazılı materyale maruz kalma anlamına geldiği tahmin edilmektedir (238).

Ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliği çocukların anlamalarını ve dilsel iletişim yeteneklerini harekete geçiren olumlu bir öğrenme ortamı sağlar (234, 239-241). Aktif ve pasif ev erken okuryazarlık ortamı etkinliklerini doğrudan karşılaştıran çalışmalar, aktif bileşenlerin (ebeveyn-çocuk etkileşimleri) pasif olanlardan daha çok erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini bulmuşlardır (167, 227).

Ebeveyn ve ev ortamı faktörlerinin çocukların okuryazarlık kazanımı için önemli etkileri vardır (242). Çoğu küçük çocuk bu temel becerileri evde geliştirir (234). Ebeveynler, çocuklarının erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (243). Aile üyeleri, çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için en iyi fırsata sahiptir (244). Ebeveynlerin yarattığı evde öğrenme ortamlarının zenginliği, sözcük bilgisi gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (234, 245). Evdeki çocuk kitaplarının sayısı yazı farkındalığı, harf farkındalığı, fonolojik farkındalık, anlama ve alıcı sözcük dağarcığı gibi erken okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir (246). Froiland, Powell, Diamond ve Son (157) yaptıkları araştırmada ev erken okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlar ve ebeveynlerin

eğitimi ile evdeki kitap sayısı ve okul öncesi çocuklarıyla ortak okuma yapma sıklığına ilişkin anlamlı, pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Heath ve ark. (247) yaptıkları araştırmalarda örgün eğitime başlamadan önce çocukların erken okuryazarlık öğrenimi için aile ve çevresel faktörlerin önemini vurgulamıştır. Sosyal ve kültürel deneyimler ile okuma ve yazmayı öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır (248). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanırken erken okuryazarlık fırsatlarına erişimi ve çevrelerindeki insanlardan alacakları destek önemli olduğu için erken okuryazarlık becerileri kültür, toplum ve demografik özellikler gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir (147). Bu üç yapının, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için destek veya engeller olarak dikkate alınması önemlidir (147). Erken okuryazarlığın bir çocuğun kültürü içinde nasıl görüldüğü, o toplulukta erken okuryazarlığın mevcudiyeti ve kabulü çocuğun becerilerini etkileyecektir. Örneğin, çocukların "görüldüğü ve duyulmadığı" kültürlerin, ifade edici dil becerilerini teşvik eden daha az fırsat sağlaması muhtemeldir. Benzer şekilde, herhangi bir nedenle okumaya öncelik vermeyen bir ailenin evde çok çeşitli çocuk kitaplarına sahip olma olasılığı daha düşüktür. Çocuğun içinde bulunduğu toplum da erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini etkiler. Toplum çevredeki mahalleleri ve kütüphanede yürümeye başlayan çocuk hikayesi saatlerinin sağlanması veya yerel kurullar ve kuruluşlar tarafından alınan kararları ifade eder. Demografi hem çocukların hem de öğretmenlerinin geçmiş deneyimlerini ve yaşam tarzlarını yansıtır. Bu yapıların her birinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanma yetenekleri üzerinde etkisi vardır (147).

Aile geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn mesleği ile belirlenen sosyoekonomik durum, erken okuryazarlık çalışmalarında sıklıkla kullanılmıştır (249, 250). Değişen sosyoekonomik düzeylerinin, okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerde bulunma fırsatları ve evde okuryazarlıkla ilgili materyallerin (örneğin kitaplar) mevcudiyeti açısından önemli ölçüde farklı olduğu bulunmuştur (251). Düşük sosyoekonomik evlerden gelen çocuklar, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık becerilerinde daha az performans gösterme eğilimindedir ve okuma güçlüğü geliştirme riski altındadırlar (32, 252). Ayrıca, araştırmalar, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlerden

gelen çocukların, daha avantajlı akranlarına göre önemli ölçüde daha düşük kelime dağarcığına sahip olduğunu (159), dolayısıyla anlama becerilerinin ve fonolojik farkındalığı gelişiminin risk altında olduğunu göstermektedir. Yoksulluk içinde büyüyen risk altındaki okul öncesi çocukların anket ve gözlemsel araştırmalarında sıklıkla bulunan bir özellik, bakıcılarıyla daha az sıklıkta ve daha düşük kalitede paylaşılan kitap okuma deneyimleri yaşamalarıdır (253).

Okul öncesi çocukların, zayıf erken okuryazarlık becerileri, özellikle fonolojik farkındalık ve kitaplara nadiren maruz kalması ile karakterize edilmektedir (254).

Annenin eğitim seviyesinin, çocukların orta ve geç ergenlikteki akademik başarılarıyla önemli bir ilişkisi olduğu bulunurken (255, 256), annelerin eğitimi ile okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular karışıktır. Christian, Morrison ve Bryant (257), yaptığı araştırmada, daha az eğitilmiş annelerin ev erken okuryazarlığı etkinliğinde daha yüksek eğitilmiş annelerinkinden daha iyi performans gösterdiğini bulunmuştur. Bu, okuryazarlık gelişimini desteklediği bilinen ebeveyn davranışlarının mutlaka eğitimsel, sosyal ve ekonomik avantajlardan kaynaklanmadığını göstermektedir (247).

Aile özellikleri ile ev ortamını birbirine bağlayan bir aracı değişken olan ebeveyn öz-yeterliliği ebeveynlerin çocukların öğrenmesini destekleme yeteneğini etkileyen bir faktördür (247). Daha yüksek öz yeterliliğe sahip ebeveynler daha olumlu öğrenme ortamları yaratmakta, eğitim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmakta ve daha yüksek düzeyde ebeveyn katılımına sahip olma eğilimindedirler (258, 259). Çocukların ilk öğretmenleri olarak ebeveynlerin, çocuklarda dil de dahil olmak üzere birçok becerinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmektedir (164, 260). Ebeveynler ve kurdukları ev ortamları, ilkokula başlamadan önce çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişiminde önemli bir rol oynarlar (150, 261).

Bingham (261), annelerin okuryazarlığı olan inançları, ev okuryazarlığı ortamları, anne-çocuk okuma etkileşimlerinin kalitesini ve çocukların erken okuryazarlık gelişimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri 60 anne ve 4 yaşındaki

çocuklarının katılımcı olduğu araştırmada annelerin okuma yazma inançları, ev okuryazarlığı ortamlarının kalitesi ve ortak kitap okuma etkileşimlerinin öğretici ve duyuşsal kalitesi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve anne çocuk birlikte kitap okuma etkileşimlerinin kalitesinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilediğini bulmuşlardır.

Rush (156) yaptığı çalışmada çocukların bir dizi erken okuryazarlık ve dil becerileri sergilediğini ve bu becerilerdeki çeşitliliğin çocukların ev ortamlarının bazı yönleriyle ilgili olduğunu göstermiş, özellikle bakıcı katılımının derecesi, dil etkileşimlerinin oranı ve erken okuryazarlık faaliyetlerine katılım, erken okuryazarlık ve dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Ebeveyn-çocuk ortak kitap okuma sıklığı, genellikle ev okuryazarlığı ortamlarının kalitesinin en önemli ölçüsüdür (261). Ebeveyn-çocuk ortak kitap okuma fırsatını içeren zenginleştirilmiş ev okuryazarlık ortamları, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (262, 263). Birçok araştırma, çocukların paylaşılan hikaye kitabı deneyimleri yoluyla çeşitli gelişim alanlarında önemli kazanımlar elde ettiğini göstermiştir (264). Hikâye okuma, çocuklarda dil öğrenimini artırarak ve erken okuryazarlık becerileri kazandırarak iki şekilde fayda sağlar (196). Hikâye kitabı okuma etkinliklerinin yapılması çocukların karmaşık cümleler kullanmalarını, çıkarımsal anlama becerilerini geliştirmelerini, harf ve sembollerini öğrenmelerini ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini destekler (196). Ebeveyn-çocuk ortak kitap okumasının öğretici doğasındaki değişkenlik, genellikle ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma etkileşimlerinde paylaştıkları konuşma miktarı ve türü ile ölçülür, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki farklılıklarla bağlantılıdır (233, 265, 266).

Etkileşimli bir etkinlik olarak paylaşımlı kitap okuma, öğretici içeriğinin yanı sıra eğlenceli ve duyuşsal olarak destekleyici olmasıyla karakterize edilir (267). Paylaşımlı kitap okumanın duyuşsal doğasını inceleyen araştırmalar, ebeveyn-çocuk okuryazarlığı etkileşimlerinin duyuşsal olarak destekleyici yönüne ve aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini vurgulamaktadır (261). Araştırmalarda ebeveyn-

çocuk bağlanma ilişkisinin kalitesinin ebeveynin hem niceliği hem de kalitesiyle (yani, daha fazla anne öğretimi, daha destekleyici kitap okuma, daha az sorunlu etkileşimler) ilişkili olduğunu bulmuşlardır (267, 268). Bus ve van Ijzendoorn (269) yaptığı çalışmada anne-çocuk kitap okuma etkileşimlerinin duygusal olarak destekleyici boyutunun, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirme ölçüleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Sonnenschein ve Munsterman (270), hem miktarı (yani, evde paylaşımlı kitap okuma etkileşimlerinin sıklığı) hem de niteliğini (yani, paylaşımlı kitap okuma sırasında ortaya çıkan konuşma ve sorgulama türleri ile anne okuma stili ve duyarlılığının doğası) inceleyen çalışmalarında kitap okumanın niteliği ve miktarının erken okuryazarlık becerileri üzerinde farklı etkileri olduğunu bulmuşlardır. Örneğin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin duygusal niteliğinin, çocukların okumaya yönelik tutumları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bulunurken, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bildirilen sıklığı (yani miktarı) çocukların fonolojik farkındalığı ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Paylaşımlı kitap okuma, çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ebeveyn-çocuk okuma deneyimidir (241). Ebeveynlerin tutum ve davranışları, ev ortamı, çocukların ilgisi takip ederek onları dahil etme yöntemleri ve çocukların etkin katılım oranı paylaşımlı kitap okuma verimi etkileyen çeşitli değişkenlerdir (224). Paylaşımlı okuma sırasında ebeveynlerin parmak takibiyle metni okuması, çocukların farkındalığını yazıya yönlendirmeleri, resimler üzerinde konuşulması, nesnelere sınıflandırması, sorular sorması ve hikayeyi çocukların yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (234, 240). Bu uygulama, çocuklara destekleyici bir öğrenme ortamı sağlar (232). Paylaşımlı kitap okuma yöntemi aynı zamanda, çocukların problemleri durumlara çözüm ararken soyut düşüncelerini de desteklemektedir (271).

Demir-Lira, Applebaum, Meadow ve Levine (272) doğal olarak ortaya çıkan ebeveyn 1 ila 2,5 yaş arasındaki çocuk kitap okuma etkileşimlerinin, ilköğretim dili ve okuryazarlık sonuçlarını tahmin edip etmediğini inceledikleri araştırmada ebeveyn-çocuk kitap okuma etkileşimlerinin miktarını, diğer faktörleri kontrol ederek,

çocukların daha sonraki kelime dağarcığını, okuduğunu anlama ve içsel motivasyonunu (ancak kod çözme, okumak için dış motivasyon veya matematik becerisi değil) öngördüğünü bulmuşlardır. Araştırmacılar, uygulayıcılar ve ebeveynler, ebeveyn-çocuk paylaşımlı kitap okumanın, çocukların sonraki dil ve okuryazarlık kazanımları için önemli bir temel oluşturduğu konusunda hemfikirdir (172, 233, 263).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne- çocuk ilişkileri, anne-çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamlarının kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanarak planlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırma olarak planlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, Edirne ilinde yaşayan 48-72 ay aralığında olan çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Edirne İli; Merkez, Keşan, Uzunköprü ve İpsala ilçelerinde yaşayan 48-72 ay aralığında olan 151 çocuğun anneleri oluşturulmuştur. Örneklem grubuna dahil olan çocukların anneleri, basit rastgele örnekleme seçim yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

TÜİK'ten alınan bilgilere göre Edirne ilinde yaşayan 48-72 ay aralığında 11328 çocuk bulunmaktadır. G*Power program ile, etki büyüklüğü=0.5, güç= 0.8 güven düzeyi $\alpha=0.05$ olarak belirlendiğinde çalışma için gerekli olan örneklem sayısı en az 102 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen annelerin çocuklarının herhangi bir tanı almamış olmaları (tanı almamış olma durumları annenin beyanı alınarak belirlenmiştir) ve kronolojik yaşlarının 48 ay ile 72 ay aralığında olması dikkate alınmıştır.

Araştırmacı, ölçekleri örneklem grubuna (annelere), çevrimiçi formlar aracılığı ile ulaştırmıştır. Anneler, çevrimiçi formlar üzerinden ölçekte sorulan soruları yanıtlayıp cevapları kaydetmişlerdir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	75	50,3
	Erkek	76	49,7
Yaş	48-60 Ay	68	45,0
	61-72 Ay	83	55,0
Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Durumu	Evet	111	73,5
	Hayır	40	26,5
Devam Ettiği Okul Türü	Özel Okul	47	31,1
	Devlet Okulu	67	44,4
	Okula Gitmiyor	37	24,5
Okul Öncesi Eğitime Devam Ettiği Süre	Bir yıldır	40	27,8
	İki yıldır	54	37,5
	Üç yıl veya daha fazla süredir	27	18,8
	Hiç başlamadı	23	16,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	99	65,6
	Ortancalardan Biri	8	5,3
	Son çocuk	44	29,1
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	73	48,3
	İki Kardeş	66	43,7
	Üç Kardeş veya üzeri	12	7,9
Toplam		151	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığındaki çocuklarının %50,3'ü kız, %49,7'si erkektir. Çocukların %45'inin 48-60 ay, %55'inin 61-72 ay arasındadır. Çocukların %73,5'i okul öncesi kuruma devam ederken, %26,5'i okul öncesi kuruma devam etmemektedir. Çocukların %31,1'i özel okul öncesi kuruma, %44,4'ü devlet okul öncesi kurumuna devam etmekte ve %24,5'i okul öncesi kuruma devam etmemektedir. Çocukların %27,8'i bu yıl ilk kez, %37,5'i iki yıldır ve %18,8'i üç yıl veya üç yıldan daha fazla süredir okul öncesi kuruma gitmekteyken %16'sı okul öncesi kuruma başlamamıştır. Çocukların tek çocuk olanların oranının %48,3, iki kardeş olanların oranının %43,7, üç kardeş ve üzeri olanların oranının %7,9 olduğu görülmektedir.

48-72 ay aralığında olan çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. 48-72 aylık çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar

Sosyo-demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Anne yaşı	30 yaş veya altı	35	23,2
	31-40 yaş	98	64,9
	41 yaş veya üzeri	18	11,9
Baba yaşı	30 yaş veya altı	6	4,0
	31-40 yaş	111	73,5
	41 yaş veya üzeri	34	22,5
Anne-baba birliktelik durumu	Birlikte	145	96,0
	Ayrı	6	4,0
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	78	51,7
	Çalışmıyor	73	48,3
Anne öğrenim düzeyi	Ortaokul ve altı	21	15,2
	Lise	32	21,2
	Ön Lisans	15	9,9
	Lisans	66	43,7
	Lisans Üstü	15	9,9
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	148	98,0
	Çalışmıyor	3	2,0
Baba öğrenim düzeyi	Ortaokul ve altı	20	13,2
	Lise	40	26,5
	Ön Lisans	13	8,6
	Lisans	69	45,7
	Lisans Üstü	9	6,0
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	138	91,4
	Geniş Aile	10	6,6
	Tek Ebeveynli Aile	3	2,0
Gelir Düzeyi	Düşük	46	30,5
	Orta	50	33,1
	Yüksek	55	36,4
Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili herhangi bir seminere veya etkinliğe katılma durumu	Katıldım	34	22,5
	Katılmadım	117	77,5
	Toplam	151	100

Araştırmaya dahil edilen annelerin %23,2'si 30 yaş ve altı, %64,9'u 31-40 yaş aralığında, %11,9'u 41 yaş ve üzeridir. Annelerden alınan bilgilere göre, babaların %4'ü 30 yaş ve altı, %73,5'i 31-40 yaş aralığında, %24,5'i 41 yaş ve üzeridir. Araştırmaya dahil edilen annelerin %96'sı birlikteyken %4,0'ı ayrıdır. Annelerin %51,7'si çalışmakta, %48,3'ü çalışmamaktadır. Annelerin %15,2'si ortaokul ve altı, %21,2'si lise, %9,9'u ön lisans, %43,7'si lisans, %9,9'u lisans üstü öğrenim düzeyine sahiptir. Babaların ise %98,0'i çalışırken, %2'si çalışmamaktadır. Babaların %13,2'si ortaokul ve altı, %26,5'i lise, %8,6'sı ön lisans, %45,7'si lisans ve %6,0'ı lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. 48-72 ay aralığındaki çocukların %91,4'ü çekirdek aile, %6,6'sı geniş aile ve %2'si tek ebeveynli aile yapısına sahiptir. Ailelerin %30,5'i düşük, %33,1'i orta, 36,4'ü yüksek gelir düzeyine sahiptir (Gelir düzeyi 0-4000 arası düşük, 4000-8000 arası orta, 8000 üstü yüksek gelir düzeyi olarak alınmıştır.). Annelerin %22,5'i son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili herhangi bir seminere katılırken %77,5'i katılmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgilere ulaşmak için "Çocuk-Aile Bilgi Formu", çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)"; anne-çocuk ilişkisini değerlendirmek için "Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği"; annelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerini incelemek için "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı"; ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK", "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV" ve "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği- HLEQ"; ev ortamını değerlendirmek için "Ev Ortamı Tarama Aracı EVTA-T 3-6 Yaş Kısa Form" kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk-Aile Bilgi Formu

Çocuk- Aile Bilgi Formunda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, okula devam etme durumu, devam ettiği okul türü, okulöncesi kuruma devam ettiği süre, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğretim düzeyleri,

anneninin çalışma durumu, anne baba birlikteliği, aile yapısı, gelir düzeyi, çocuk gelişimi ile ilgili herhangi bir seminere veya etkinliğe katılma durumu bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. Çocuk-Aile Bilgi Formu, 48-72 aylık çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Çocuk-Aile Bilgi Formunun örneği ekte sunulmuştur (Bkz. EK-1).

Çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılan araçlar şunlardır:

3.3.2. 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)

Erol ve İvrendi (273)'nin geliştirdiği "4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır (Bkz. EK-2). Faktörler: "dikkat" (6 madde), "çalışma belleği" (5 madde), "engelleyici kontrol-duygu" (5 madde) ve "engelleyici kontrol-davranış" (4 madde). Ölçeğin "dikkat" alt boyutunun yük değerleri .58 ile .85, "çalışma belleği" alt boyutunun yük değerleri .51 ile .83, "engelleyici kontrol-duygu" alt boyutunun yük değerleri .58 ile .83 ve "engelleyici kontrol-davranış" alt boyutunun yük değerleri .59 ile .78 arasında değişmektedir. DFA faktör analizi sonucunda elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeydedir ($\chi^2/sd=1.91$, RMSEA=.07, SRMR=.07). Ölçeğin tamamının (.90) ve alt boyutlarının (.75 ile .89 arasında) yönelik iç tutarlılık (Cronbach Alfa), Guttman Lambda (.75 ile .89 arasında) ve test yarılama (.75) güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Toplam madde korelasyonları .36 ile .70 aralığında değişen ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, eş zaman geçerliği .84 ve test tekrar test güvenilirliği .77'dir. "4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" çocuklarının öz düzenleme becerilerini anne değerlendirmesi ile belirleyen, geçerli ve güvenilir bir ölçektir (273).

3.3.3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği (EÇÖ)

Hetherington ve Clingempeel tarafından 1992 yılında geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışmasını Aytaç, Çen ve Yüceol (274) tarafından yapılan "Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği", çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir ve annenin bu ilişki içinde algıladığı ilişki niteliği düzeyini belirlemektedir. 15 maddeden oluşan ölçek, "olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi", "olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi" olmak üzere

iki alt boyuttan oluşmaktadır (Bkz. EK-3). “Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi” alt boyutu; ilişkinin sıcaklığını, ilgi ve duyarlılık düzeyini değerlendirmektedir (ör. “Çocuğunuzla yalnız zaman geçirmekten ne kadar keyif alıyorsunuz?”). “Olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi” alt boyutu ise ilişkideki çatışma, cezalandırma ve olumsuz duyguyu değerlendirmektedir (ör. “Çocuğunuz ne kadar eleştiriyorsunuz”). “Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi” alt boyutundan alınan puanların artması ebeveyn çocuk ilişkisindeki olumlu ilişkinin niteliğinin de artması anlamına gelmekte ve aynı değerlendirme diğer alt boyut için de geçerlidir. Ölçek 1 (hiç)’den 5 (aşırı)’e kadar olmak üzere 5’li likert tiptedir. Aytaç, Çen ve Yüceol (274) Türkçe’ye uyarladığı 2 faktörlü ölçek; bileşik güvenilirlik katsayısı “olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi” için güvenilirlik değerinin .81 ve “olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi” için ise .80’dir; alt boyutlar iyi bileşik güvenilirlik göstermektedir. Ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir (274).

3.3.4. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Aracı (ÇEBOE)

Bu araç Işıkoğlu Erdoğan (275) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılmıştır. “Birlikte etkileşimli okuma”, “birlikte okumaya yönelik görüşler”, “okuryazarlığa model olma”, “okuryazarlığın önemi”, “okuryazarlık öğretimi” olmak üzere beş alt boyuttan oluşan ölçek toplam 31 maddeden oluşmaktadır (Bkz. EK-4). Ölçek; 1 (Hiçbir zaman), 2 (Nadiren), 3 (ara sıra) ve 4 (her zaman) olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin “birlikte etkileşimli okuma” boyutunda (a) katsayısı .80 “birlikte okumaya yönelik görüşler” .79 “okuryazarlığa model olma” .76 “okuryazarlığın önemi” .70 ve “okuryazarlık öğretimi” .70 ve toplamda ise .81’dir. Maddelerin faktör yükleri 0.42 ile 0.88 aralığında değiştiği belirtilmiştir (275).

3.3.5. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)

Okul öncesi dönemdeki çocukların ev ortamlarında oluşturulan erken okuryazarlık deneyimleri hakkında bilgi toplamak için geliştirilen ölçme aracı, Sarıca ve ark. (276) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve ölçek geliştirilmiştir (Bkz. EK-5). EVOK Ölçeği “okuma,” “yazma”, “sesbilgisel ve yazı

farkındalığı”, “birlikte kitap okuma” olmak üzere 4 faktör ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte dereceli sıklık bildiren maddeler yer almaktadır (21 adet 5’li, 1 adet 6’lı ve 1 adet 3’lü). Ölçekte 2 madde tersine puanlanmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 114’tür. Ölçekten yüksek puan alınması, ev ortamında çocuğun daha olumlu erken okuryazarlık deneyimleri yaşadığı anlamına gelmektedir. Ölçek çocukların ebeveynleri için geliştirilmiştir ve bireysel cevaplandırılmaktadır. EVOK’un geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen alt boyutlar:

1. Okuma: 8 maddeden oluşmaktadır. En düşük 8, en yüksek ise 39 puan alınmaktadır. Çocuğun ebeveyninden kendisine kitap okumasını istemesi, ebeveynlerin okumaya karşı ilgileri ve çocuğun ebeveynlerinin okuma davranışlarını gözlemlemesi ile ilgili maddeler yer almaktadır.

2. Yazma: 5 maddeden oluşmaktadır. En düşük 5, en yüksek ise 25 puan alınmaktadır. Çocuğun ev ortamında ebeveyniyle birlikte veya bireysel yapabileceği yazma veya çizme aktivitelerine ilişkin maddeleri içermektedir.

3. Sesbilgisel ve yazı farkındalığı: 6 maddeden oluşmaktadır. En düşük 6, en yüksek ise 30 puan alınmaktadır. Çocuğun sesbilgisi ve yazı farkındalığı ile ilgili maddeleri içermektedir.

4. Birlikte kitap okuma: 4 maddeden oluşmaktadır. En düşük 4, en yüksek ise 20 puan alınmaktadır. Çocuk ve ebeveynin birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktiviteleri sırasındaki çocuk davranışlarına ilişkin maddeler yer almaktadır.

Dört alt faktör toplam varyansın %54,81’ini açıklamaktadır. “Okuma faktörü” varyansın %17,53’ünü, “Yazma faktörü” varyansın %13,87’sini, “Sesbilgisel ve yazı farkındalığı faktörü” %12,99’unu, “Birlikte kitap okuma faktörü” ise varyansın %10,43’ünü açıklamaktadır (276).

3.3.6. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)

Karahmetoğlu (277) tarafından geliştirilen EROY-EV, 4-6 yaş aralığındaki çocukların, ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık fırsatlarına ilişkin ailelerden bilgi toplamayı sağlayan bir ölçme aracıdır. Ebeveynlerin çocuklarına

sundukları gözlenebilir ev ortamı erken okuryazarlık davranışları içeren 4'lü likert tipinde, toplam 12 soruluk bir madde havuzu oluşturularak ölçeğin ilk şekli verilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin öz değerinin 1'den büyük 4 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Tüm faktörlerinin varyansın %74,47'sini, "Ebeveyn İnançları" faktörü toplam varyansın %21. 73'ünü, "Yazı İlgisi" faktörü %20,75'ini, "Kitap Okuma Sıklığı" %16,65'ini ve "Okuryazarlık Öğretimi" faktörü de %15,33'ünü açıklamaktadır. Faktörlerin geçerlik katsayıları sırasıyla Ebeveyn İnançları=0.862, Yazı İlgisi=0.739, Kitap Okuma Sıklığı=0.880 ve Okuryazarlık Öğretimi=0.790'dir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa katsayısı ise 0.720'dir. Elde edilen değerler, bu ölçeğin ev ortamında erken okuryazarlığa ilişkin aile görüşlerini belirlemede güvenilir ölçek olduğunu göstermektedir (277). Ölçeğin puanlaması 4lü likert tipindedir (Bkz. EK-6).

3.3.7. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ)

Marjanovic Umek, Podlesek ve Fekonja (278) tarafından çocukların ev okuryazarlık ortamının kalitesini ölçmek için geliştirilmiştir (Bkz. EK-7). Anket 6'lı Likert tipi (asla- her zaman) 32 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca anket 5 faktörden oluşmaktadır ve tüm faktörler varyansın %54,1'ini birlikte açıklamaktadır. Pilot çalışma, Altun (279) tarafından Ankara'nın aynı beş ilçesinden 754 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirliliği kontrol etmek için Cronbach'ın alfa katsayısı hesaplanmıştır. Marjanovic Umek, Podlesek ve Fekonja (278), orijinal anket için Cronbach'ın alfa katsayısının.91 olduğunu bildirmiştir. Pilot çalışmada ise, Cronbach alfa katsayısı .89'dur. Ölçek son derece güvenilir ve geçerlidir (279).

3.3.8. Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA-T 3-6 Yaş)

Coons ve ark. (1981) tarafından geliştirilen EVTA, 3-6 yaş arasındaki çocukların ev ortamlarının kalitesini değerlendirmekte ve ebeveynlerin çocuğa oluşturduğu bilişsel uyaranlar ve duygusal destek açısından değerlendirmektedir (280). 3-6 yaş formu 12 maddedir. EVTA puanını 7 veya 7'den az alan çocukların ev ortamlarının kalitesinin düşük, 7'den çok alan çocukların ise ev ortamlarının kalitesi yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Faktör toplam puanı ile ham puanların toplamı

arasındaki korelasyon 0.992'dir (280). Madde-toplam puan korelasyonları ise 0.382 ile 0.637 aralığında değiştiği belirtilmiştir. EVTA çocukların ev ortamlarının kalitesini belirlemek için kullanılabilecek güvenilir bir araçtır (280). Sucuoğlu ve ark. (280), EVTA'nın "3-6 yaş formunu" kullanarak özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların ev ortamlarını değerlendirmişlerdir ve Cronbach Alfa değerlerini normal gelişen çocuklar için .59, özel gereksinimli çocuklar için .73 ve tüm çocuklar için ise .74 bulmuşlardır (Bkz. EK-8).

3.4. Veri toplama Süreci

48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne çocuk ilişkisi, anne ve çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev ortamı ve ev erken okuryazarlık ortamları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada; demografik bilgilerini elde etmek için "Çocuk-Aile Bilgi Formu", çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)"; anne çocuk ilişkisini değerlendirmek için "Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği"; çocuk ve annenin birlikte okuma etkinliklerini incelemek için "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı"; ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK", "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği- HLEQ"; ev ortamını değerlendirmek için "Ev Ortamı Tarama Aracı-EVTA 3-6 Yaş Formu" uygulanmıştır.

Verilerin toplama sürecinde izlenen adımlar aşağıdaki gibidir.

1. Ölçekleri literatüre kazandıran yazarlardan "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)", "Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Ev Ortamı Tarama Aracı", "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı", "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK", "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" ölçeklerini kullanmak için izinler alınmıştır.

2. Ölçeklerin uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan "Etik Kurul İzni" alınmıştır. Etik Komisyonun 11.12.2020 tarihli E-35853172-302.08-00001359362 numaralı izin yazısı ektedir (Bkz. EK-9).

3. Veriler çevrimiçi formlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma hakkındaki bilgileri içeren bilgilendirme yazısı ve onam formu; araştırmada kullanılan çocuk-aile bilgi formu ve ölçeklerin maddeleri çevrimiçi forma aktarılarak link sosyal medya yolu ve WhatsApp grupları ile annelere ulaştırılmıştır.

- İlk aşamada, çevrimiçi formlara aktarılan bilgilendirme yazısı ve onam formu, araştırmada kullanılan çocuk-aile bilgi formu ve ölçekleri doldurmak üzere annelere link iletilmiştir. Anneler linki açtıklarında araştırma hakkındaki bilgileri içeren bilgilendirme yazısı ekranı karşısına çıkmış ve araştırma ile ilgili detaylar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Yazıyı okuduktan sonra karşısına onam formu ve gönüllü katılım yazıları çıkmıştır. “Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum”, “Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum” olmak üzere onay kutucuğu olan iki seçenek sunulmuş araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair annelerin beyanları alınmıştır.
- Çocuk ve ailenin demografik bilgilerini elde etmek için, annelerine Çocuk- Aile Bilgi Formu, çocuğun öz düzenleme becerilerini belirlemek için “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)” anne çocuk ilişkisini incelemek için “Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği”, çocuk ve annenin birlikte okuma etkinliklerini incelemek için “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı”, ev erken okuryazarlık ortamını incelemek için “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK” “Erken Okuryazarlık Anketi – EROY-EV”, “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” ve ev ortamını incelemek için “Ev Ortamı Tarama Aracı” sırası ile çevrimiçi formlar aracılığı ile annelerin ekranlarında görünmüştür ve ölçeklerde yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir.

4. Çocuğun öz düzenleme becerileri, anne-çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, ev ortamı ve ev erken okuryazarlık ortamları araştırmacı tarafından çevrimiçi formlar üzerinden annelerle paylaşılan ve annelerin cevaplayacağı maddelerin olduğu ölçekler ile değerlendirilerek veriler 10.02.2021-30.06.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Çocuklara herhangi bir işlem uygulanmamıştır. 48-72 ay aralığında olan 151 çocuğun anneleri çalışmaya dahil edilmiştir.

5. Çevrimiçi formlar üzerinden ölçeklerin doldurulması yaklaşık toplam 20 dakika sürmektedir.

6. Veriler toplandıktan sonra hatalı doldurulmuş veya örneklem grubuna dahil olma kriterlerini sağlamayan formlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan, Çocuk-Aile Bilgi Formu, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK”, “Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV”, “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-HLEQ”, “Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği”, “Ev Ortamı Tarama Aracı-EVTA-T 3-6 Yaş”, “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı” aracılığıyla veriler toplanarak ölçeklerden alınan puanlar hesaplanmış ve veriler istatistik paket programına aktarılmıştır. Çocuk-Aile Bilgi Formunda yer alan çocukların ve ailelerin demografik özelliklerinin frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 versiyon ve Jamovi programları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu histogram ve Shapiro-Wilk Testi ve çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Normallik testi sonuçları incelenirken verilerin hesaplanan p değerinin 0,05'ten büyük olması normal dağılım göstermesi ve 0,05'ten küçük olması normal dağılım göstermemesi olarak yorumlanmıştır.

Ölçeklere ilişkin Normallik Testi Shapiro-Wilk ve Basıklık Çarpıklık Sonuçları Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Ölçeklere ilişkin normallik testi Shapiro-Wilk ve Basıklık Çarpıklık sonuçları

	Shapiro-Wilk			Çarpıklık		Basıklık	
	Z	Sd	p	Değer	SH	Değer	SH
Öz-Düzenleme Becerileri	0,97	151	0,021	-0,43	0,19	0,60	0,39
Dikkat Alt Boyutu	0,96	151	0,00	-0,52	0,19	-0,10	0,39
Çalışma Belleği Alt Boyutu	0,88	151	0,00	-1,17	0,19	1,68	0,39
Engelleyici Kontrol- Duygu Alt Boyutu	0,94	151	0,00	-0,72	0,19	0,44	0,39
Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu	0,98	151	0,127	-0,08	0,19	-0,25	0,39
Ebeveyn-Çocuk ilişkisi	0,98	151	0,041	-0,28	0,19	-0,22	0,39
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu	0,97	151	0,004	-0,29	0,19	-0,43	0,39
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu	0,98	151	0,035	0,13	0,19	-0,02	0,39
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	0,96	151	0,00	-0,70	0,19	0,45	0,39
Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutu	0,85	151	0,00	-1,30	0,19	1,45	0,39
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu	0,87	151	0,00	-0,93	0,19	0,18	0,39
Okuryazarlığa Model Olma Alt Boyutu	0,93	151	0,00	-0,74	0,19	0,53	0,39
Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu	0,59	151	0,00	-1,90	0,19	2,69	0,39
Okuryazarlık Öğretimi Alt Boyutu	0,94	151	0,00	-0,31	0,19	-0,85	0,39
EVOK	0,98	151	0,140	-0,03	0,19	-0,69	0,39
Okuma Alt Boyutu	0,97	151	0,004	-0,26	0,19	-0,75	0,39
Yazma Alt Boyutu	0,94	151	0,00	0,11	0,19	-1,15	0,39
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutu	0,95	151	0,00	0,62	0,19	-0,35	0,39
Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu	0,93	151	0,00	-0,26	0,19	-1,10	0,39
EROY-EV	0,96	151	0,00	-0,43	0,19	-0,53	0,39
EVTA-T 3-6	0,93	151	0,00	-0,38	0,19	-0,70	0,39
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	0,98	151	0,099	-0,44	0,19	0,04	0,39

SH= Standart hata

Tablo 3.3.'de ilişkin normallik testi sonuçları incelendiğinde "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları", "Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK ve alt boyutları", "Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği- HLEQ", "Ebeveyn Çocuk ilişkisi Ölçeği ve alt boyutları", "Ev Ortamı Tarama Aracı, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı ve alt boyutları" dağılımlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Veriler normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken parametrik olmayan testler "Mann-Whitney U" ile "Kruskal-Wallis-H" uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar çocukların ayları, cinsiyeti, okula devam etme durumu, annenin çalışma durumu ve son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi

ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu olmak üzere iki kategorili değişkenlere göre karşılaştırmak için “Mann-Whitney U Testi” kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanlar çocukların devam ettiği okul türü, okulöncesi kuruma devam ettiği toplam süre, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne ve babanın yaşı, anne ve babanın öğrenim düzeyleri üç ve üzeri kategorili değişkenlere göre karşılaştırmak için “Kruskal-Wallis-H Testi” kullanılmıştır.

Ölçekler arasında korelasyon analizi yapılırken değişkenler normallik şartını sağlamadığı için Spearman (Spearman Correlation Coefficient) korelasyon analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan korelasyonlar için; korelasyon değerlendirme kriterlerine uygun olarak yorumlama yapılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek için Spearman’s Rho Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

İstatistiksel analizler için anlamlılık seviyesi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortanca, minimum, maksimum değerlerden ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Çalışmada istatistiksel olarak önemli farklılıklar $p < 0,05$ ve $p < 0,01$ esas alınarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveyn çocuk ilişkisini, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ve ev ortamları kalitesi arasındaki ilişkileri ve ölçeklerden alınan puanların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, verilerin betimleyici analizleri ile ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin ilişkisel analizleri yer almaktadır. Bu analizler üç ana başlıkta toplanmış olup şu şekilde özetlenmiştir:

4.1. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın amacına ilişkin yapılan temel analizler öncesinde ölçeklerden alınan puan ortalamaları, ortancaları, minimum ve maksimum değerleri, standart sapmaları hesaplanmış ve gösterilmiştir.

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış” alt boyutları; “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” ve “Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi” alt boyutları; “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği” ve “Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlık Öğretimi, Okuryazarlığın Önemi” alt boyutları; “EVOK Ölçeği” ve “Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma” alt boyutları; “EROY-EV Ölçeği”, “EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği”, “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri.

Ölçek	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz-Düzenleme Becerileri	151	79,6	80	50	100	9,70
Dikkat	151	24,0	25	15	30	3,38
Çalışma Belleği	151	22,4	23	14	25	2,31
Engelleyici Kontrol- Duygu	151	20,3	20	10	25	3,25
Engelleyici Kontrol-Davranış	151	12,9	13	4	20	3,23
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	151	58,1	59	48	67	3,82
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	151	43,9	44	34	50	3,63
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	151	14,2	14	7	21	2,82
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	151	103	104	71	124	10,6
Birlikte Etkileşimli Okuma	151	31,8	33	19	36	4,11
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	151	28,7	30	19	32	3,34
Okuryazarlığa Model Olma	151	16,1	17	6	24	3,93
Okuryazarlık Öğretimi	151	10,5	16	4	16	3,51
Okuryazarlığın Önemi	151	15,4	11	11	16	1,19
EVOK	151	72,6	73	39	108	15,1
Okuma	151	26,9	27	17	36	4,24
Yazma	151	15,7	16	5	25	5,64
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	151	16,2	15	6	30	5,47
Birlikte Kitap Okuma	151	13,8	14	4	20	4,27
EROY-EV	151	34,0	35	13	44	6,75
EVTA-T 3-6	151	8,25	9	4	11	1,94
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	151	152	154	91	192	18,7

Tablo 4.1’de; araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” puan ortalamalarının 79,6 ($\pm 9,70$), ölçeğin “Dikkat Alt Boyutu” puan ortalamalarının 24,0 ($\pm 3,38$), “Çalışma Belleği Alt Boyutu” puan ortalamalarının 22,4 ($\pm 2,31$), “Engelleyici Kontrol- Duygu Alt Boyutu” puan ortalamalarının 20,3 ($\pm 3,25$) ve “Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu” puan ortalamalarının 12,9 ($\pm 3,23$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarıyla ilişkilerini ölçen “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” puan ortalamalarının 58,1 ($\pm 3,82$), ölçeğin “Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu” puan ortalamalarının 43,9 ($\pm 3,63$),

“Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu” puan ortalamalarının 14,2 ($\pm 2,82$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerini değerlendiren “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği” puan ortalamalarının 103 ($\pm 10,6$), ölçeğin “Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutu” puan ortalamalarının 31,8 ($\pm 4,11$), “Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu” puan ortalamalarının 28,7 ($\pm 3,34$), “Okuryazarlığa Model Olma Alt Boyutu” puan ortalamalarının 16,1 ($\pm 3,93$), “Okuryazarlık Öğretimi Alt Boyutu” puan ortalamalarının 10,5 ($\pm 3,51$) ve “Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu” puan ortalamalarının 15,4 ($\pm 1,19$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren “EVOK Ölçeği” puan ortalamalarının 72,6 ($\pm 15,1$), ölçeğin “Okuma Alt Boyutu” puan ortalamalarının 26,9 ($\pm 4,24$), “Yazma Alt Boyutu” puan ortalamalarının 15,7 ($\pm 5,64$), “Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutu” puan ortalamalarının 16,2 ($\pm 5,47$), “Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu” puan ortalamalarının 13,8 ($\pm 4,27$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren “EROY-EV Ölçeği” puan ortalamalarının 34,0 ($\pm 6,75$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının ev ortamlarını değerlendiren “EVTA Ölçeği” puan ortalamalarının 8,25 ($\pm 1,94$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin 48-72 ay aralığında olan çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” puan ortalamalarının 152 ($\pm 18,7$) olduğu görülmektedir.

4.2. Ölçeklerin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular

4.2.1. Ölçeklerin Çocuklara İlişkin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular

Bu başlık altında çocukların ayları, cinsiyet, okul öncesi kuruma devam etme durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.2.'de "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları (Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış)"; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği ve alt boyutları (Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi)"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve alt boyutları (Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi)"; "EVOK Ölçeği ve alt boyutları (Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma)"; "EROY-EV", "EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği" puanlarının çocukların aylarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Ölçek puanlarının çocukların aylarına göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
Öz-Düzenleme Becerileri	48-60	68	78,01	78,5	56	100	9,49	2233	0,028*	0,20
	61-72	83	80,90	81	50	100	9,73			
Dikkat	48-60	68	23,63	24,5	16	30	3,28	2425	0,136	0,14
	61-72	83	24,39	25	15	30	3,44			
Çalışma Belleği	48-60	68	22,34	23	15	25	2,35	2812	0,970	0,00
	61-72	83	22,39	23	14	25	2,29			
Engelleyici Kontrol- Duygu	48-60	68	19,94	20	12	25	3,12	2412	0,122	0,14
	61-72	83	20,66	21	10	25	3,33			
Engelleyici Kontrol Davranış	48-60	68	12,10	14	6	20	3,15	2079	0,005*	0,26
	61-72	83	13,47	12	4	20	3,18			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	48-60	68	57,38	58	49	67	3,87	2222	0,024*	0,21
	61-72	83	58,72	59	48	67	3,70			
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	48-60	68	43,40	43	34	50	3,64	2402	0,115	0,14
	61-72	83	44,33	45	35	50	3,59			
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	48-60	68	13,99	14	8	21	2,96	2584	0,370	0,08
	61-72	83	14,40	14	7	21	2,70			

*p<0,05.

Tablo 4.2. (Devam) Ölçek puanlarının çocukların aylarına göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	48-60	68	103,34	104	77	124	9,89	2760	0,816	0,02
	61-72	83	101,99	105	71	121	11,21			
Birlikte Etkileşimli Okuma	48-60	68	32,22	33	20	36	3,44	2730	0,730	0,03
	61-72	83	31,54	33	19	36	4,59			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	48-60	68	28,56	29	20	32	3,33	2671	0,567	0,05
	61-72	83	28,86	30	19	32	3,36			
Okuryazarlığa Model Olma	48-60	68	17,10	17	8	24	3,39	2230	0,026*	0,20
	61-72	83	15,36	16	6	22	4,18			
Okuryazarlığın Önemi	48-60	68	15,34	16	11	16	1,20	2741	0,701	0,02
	61-72	83	15,40	16	11	16	1,19			
Okuryazarlık Öğretimi	48-60	68	10,12	10	4	16	3,86	2563	0,331	0,09
	61-72	83	10,83	11	4	16	3,18			
EVOK	48-60	68	71,38	71	39	108	14,86	2558	0,323	0,09
	61-72	83	73,64	75	43	107	15,26			
Okuma	48-60	68	27,01	27	18	34	4,27	2721	0,706	0,03
	61-72	83	26,78	27	17	36	4,23			
Yazma	48-60	68	14,07	12,5	6	25	5,28	1932	< ,001*	0,31
	61-72	83	17,12	19	5	25	5,59			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	48-60	68	15,87	15	6	30	5,56	2633	0,480	0,06
	61-72	83	16,48	15	8	29	5,40			
Birlikte Kitap Okuma	48-60	68	14,43	15	4	20	4,19	2354	0,079	0,16
	61-72	83	13,25	14	6	20	4,29			
EROY-EV	48-60	68	32,79	34	13	44	7,19	2333	0,067	0,17
	61-72	83	34,98	36	20	44	6,24			
EVTA-T 3-6	48-60	68	8,47	9	5	11	1,80	2537	0,280	0,10
	61-72	83	8,07	8	4	11	2,04			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	48-60	68	149	151	91	192	19,3	2320	0,061	0,17
	61-72	83	155	157	110	185	17,8			

*p<0,05.

Tablo 4.2. incelendiğinde, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (p<0,05). Ölçeklerden alınan ortanca puanlara göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda 61-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin alt boyutu olan Engelleyici Kontrol Davranış boyutu puanları çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

gösterirken ($p < 0,05$), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin alt boyutu olan Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu boyutları puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış) etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Anne ve çocuk ilişkisini değerlendiren, Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Ölçeklerden alınan ortanca puanlara göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda 61-72 ay aralığında olan çocukların anneleri ile olan ilişki düzeylerinin 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu ve Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Çocuk İlişkisi Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi) etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin alt boyutu olan Okuryazarlığa Model Olma boyutu puanları çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken ($p < 0,05$), Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanı, Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutu, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu, Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu, Okuryazarlık Öğretimi Alt Boyutu puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). 48-60 ay aralığında çocuğu olan annelerin 61-72 ay aralığında çocuğu olan annelere göre Okuryazarlığa Model Olma Alt Boyutu puanları daha yüksektir. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi) etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVOK Ölçeğinin alt boyutu olan Yazma boyutlarından alınan puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Alınan ortanca puanlara göre yapılan grup karşılaştırmaları

sonucunda 61-72 ay aralığında olan çocukların Yazma Alt Boyutu puanlarının 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. EVOK toplam puanı, Okuma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanlar istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). EVOK toplam puanına göre ve okuma, ses bilgisel farkındalık, birlikte kitap okuma alt boyutlarının etki düzeyinin düşük olduğu görülmekteyken, yazma alt boyutu etki düzeyinin orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

EROY-EV, EVTA-T 3-6 ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). EROY-EV, EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinin etki düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ve "Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi" alt boyutları; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3. Ölçek puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Öz-Düzenleme Becerileri	Kız	75	80,79	80	63	99	8,98	2606	0,363	0,08																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	78,43	80	50	100	10,28				Dikkat	Kız	75	24,19	25	15	30	3,47	2707	0,592	0,05	Erkek	76	23,91	24,5	16	30	3,31	Çalışma Belleği	Kız	75	22,77	23	18	25	1,82	2417	0,103	0,15	Erkek	76	21,96	23	14	25	2,66	Engelleyici Kontrol-Duygu	Kız	75	20,59	21	11	25	3,09	2651	0,456	0,06	Erkek	76	20,09	20	10	25	3,40	Engelleyici Kontrol Davranış	Kız	75	13,24	13	6	20	3,16	2446	0,131	0,14	Erkek	76	12,47	13	4	20	3,27	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71	Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03
Dikkat	Kız	75	24,19	25	15	30	3,47	2707	0,592	0,05																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	23,91	24,5	16	30	3,31				Çalışma Belleği	Kız	75	22,77	23	18	25	1,82	2417	0,103	0,15	Erkek	76	21,96	23	14	25	2,66	Engelleyici Kontrol-Duygu	Kız	75	20,59	21	11	25	3,09	2651	0,456	0,06	Erkek	76	20,09	20	10	25	3,40	Engelleyici Kontrol Davranış	Kız	75	13,24	13	6	20	3,16	2446	0,131	0,14	Erkek	76	12,47	13	4	20	3,27	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71	Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41														
Çalışma Belleği	Kız	75	22,77	23	18	25	1,82	2417	0,103	0,15																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	21,96	23	14	25	2,66				Engelleyici Kontrol-Duygu	Kız	75	20,59	21	11	25	3,09	2651	0,456	0,06	Erkek	76	20,09	20	10	25	3,40	Engelleyici Kontrol Davranış	Kız	75	13,24	13	6	20	3,16	2446	0,131	0,14	Erkek	76	12,47	13	4	20	3,27	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71	Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																
Engelleyici Kontrol-Duygu	Kız	75	20,59	21	11	25	3,09	2651	0,456	0,06																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	20,09	20	10	25	3,40				Engelleyici Kontrol Davranış	Kız	75	13,24	13	6	20	3,16	2446	0,131	0,14	Erkek	76	12,47	13	4	20	3,27	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71	Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																		
Engelleyici Kontrol Davranış	Kız	75	13,24	13	6	20	3,16	2446	0,131	0,14																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	12,47	13	4	20	3,27				Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71	Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																				
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	58,77	59	51	67	3,85	2360	0,067	0,17																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	57,47	58	48	64	3,71				Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																						
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	44,37	45	35	50	3,67	2430	0,117	0,14																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	43,45	43,5	34	50	3,55				Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																								
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Kız	75	14,40	14	8	21	2,67	2648	0,450	0,07																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	14,03	14	7	21	2,97				Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00	Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																										
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Kız	75	103,76	104	71	124	10,17	2527	0,229	0,11																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	101,45	104	72	124	11,00				Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																												
Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	75	32,40	33	20	36	3,72	2439	0,123	0,14																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	31,30	32	19	36	4,43				Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45	Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																														
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	75	28,97	30	20	32	3,23	2620	0,384	0,08																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	28,47	29	19	32	3,45				Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12	Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																
Okuryazarlığa Model Olma	Kız	75	16,29	17	6	24	3,74	2765	0,750	0,03																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	16,00	17	6	24	4,12				Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20	Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																		
Okuryazarlığın Önemi	Kız	75	15,41	16	11	16	1,19	2763	0,681	0,03																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	15,33	16	12	16	1,20				Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55	EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																				
Okuryazarlık Öğretimi	Kız	75	10,68	11	4	16	3,48	2680	0,526	0,05																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	10,34	11	4	16	3,55				EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40	Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																						
EVOK	Kız	75	75,80	76	43	108	14,14	2150	0,009*	0,24																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	69,49	68,5	39	107	15,40				Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47	Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																																								
Okuma	Kız	75	27,29	28	17	36	3,98	2589	0,331	0,09																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	26,49	27	18	34	4,47				Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75	Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																																																										
Yazma	Kız	75	17,15	17	7	25	5,21	2018	0,002*	0,29																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	14,37	13	5	25	5,75				Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14	Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Kız	75	16,81	16	8	30	5,75	2527	0,229	0,11																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	15,61	14,5	6	29	5,14				Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
Birlikte Kitap Okuma	Kız	75	14,55	16	7	20	4,01	2249	0,025*	0,21																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Erkek	76	13,03	14	4	20	4,41																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			

*p<0,05.

Tablo 4.3. (Devam) Ölçek puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
EROY-EV	Kız	75	35,73	37	19	44	6,07	2042	0,003*	0,28
	Erkek	76	32,28	32	13	44	6,97			
EVTA-T 3-6	Kız	75	8,39	9	4	11	1,81	2688	0,541	0,05
	Erkek	76	8,12	9	4	11	2,07			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Kız	75	154	158	106	192	19,1	2472	0,159	0,13
	Erkek	76	151	152	91	189	18,1			

*p<0,05.

Tablo 4.3. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve alt boyutlarından alınan puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış); Çocuk İlişkisi Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi); Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi) etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanın ve alt boyutları olan Yazma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). EVOK Ölçeği ve alt boyutları olan Yazma ve Birlikte Kitap Okuma Alt boyutlarında kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek ortancaya sahip oldukları görülmektedir. Okuma ve Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Boyutlarından alınan puanlar istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). EVOK Ölçeği ve okuma, yazma, ses bilgisel farkındalık, birlikte kitap okuma alt boyutlarının etki düzeyinin etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EROY-EV Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Ölçeklerden alınan ortanca puanlara göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda kız olan çocukların EROY-EV Ölçeğinden aldıkları puanların erkek olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. EROY-EV Ölçeği etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinin etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği"; "EVOK Ölçeği"; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının çocukların okul öncesi kuruma devam etme durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ölçek puanlarının okul öncesi kuruma devam etme durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
Öz-Düzenleme Becerileri	Evet	111	79,94	80	50	100	9,52	2073	0,535	0,06
	Hayır	40	78,67	79,5	56	100	10,23			
Dikkat	Evet	111	24,21	25	15	30	3,32	2015	0,385	0,09
	Hayır	40	23,60	24,5	16	30	3,54			
Çalışma Belleği	Evet	111	22,33	23	14	25	2,25	2065	0,509	0,06
	Hayır	40	22,45	23	15	25	2,51			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Evet	111	20,28	20	10	25	3,28	2119	0,667	0,04
	Hayır	40	20,50	21	12	25	3,19			
Engelleyici Kontrol Davranış	Evet	111	13,12	13	4	20	3,07	1809	0,082	0,18
	Hayır	40	12,13	12	6	20	3,55			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Evet	111	58,19	59	48	67	3,69	2107	0,632	0,05
	Hayır	40	57,92	58	49	67	4,21			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Evet	111	102,47	104	71	124	11,04	2150	0,769	0,03
	Hayır	40	102,95	103,5	83	124	9,50			
EVOK	Evet	111	72,94	74	43	107	14,24	2135	0,720	0,03
	Hayır	40	71,75	72	39	108	17,35			
EROY-EV	Evet	111	34,29	35	20	44	6,50	2074	0,538	0,06
	Hayır	40	33,17	35	13	44	7,41			
EVTA-T 3-6	Evet	111	8,34	9	4	11	1,95	1953	0,254	0,12
	Hayır	40	8,00	8	5	11	1,92			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Evet	111	153	155	106	185	17,8	2046	0,463	0,07
	Hayır	40	151	152	91	192	21,0			

*p<0,05.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutlarından, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK, EROY-EV, EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kuruma devam etme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05).

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol-Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış), Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeğinin, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin, EVOK, EROY-EV, EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinin etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.'te "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları (Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış)", "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği", "EVOK Ölçeği", "EROY-EV", "EVTA-T 3-6", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Hiç başlamadı	23	81,7	81	70	100	8,06	2,84	0,416	
	Bir yıldır	40	80,0	80	50	100	10,6			
	İki yıldır	54	78,1	79,5	53	97	10,1			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	81,6	81	65	99	8,31			
Dikkat	Hiç başlamadı	23	24,4	25	19	30	3,03	1,81	0,612	
	Bir yıldır	40	24,0	25	16	30	3,63			
	İki yıldır	54	23,7	25	15	30	3,50			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	25,0	25	18	30	3,08			
Çalışma Belleği	Hiç başlamadı	23	23,2	24	20	25	1,61	5,28	0,152	
	Bir yıldır	40	22,7	23	18	25	1,89			
	İki yıldır	54	21,9	23	14	25	2,88			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	22,0	22	19	25	1,76			
Engelleyici Kontrol– Duygu	Hiç başlamadı	23	21,3	21	15	25	2,58	5,61	0,132	
	Bir yıldır	40	20,1	21	10	25	3,85			
	İki yıldır	54	19,8	20	12	25	3,08			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	21,0	21	12	25	3,24			
Engelleyici Kontrol Davranış	Hiç başlamadı	23	12,9	12	7	20	3,50	2,68	0,443	
	Bir yıldır	40	13,3	13	4	20	3,38			
	İki yıldır	54	12,6	13	6	18	2,94			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	13,6	14	7	20	2,83			

*p<0,05.

Tablo 4.5. (Devam) Ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Hiç başlamadı	23	58,7	58	50	67	3,93	1,82	0,609	
	Bir yıldır	40	58,4	59	64	64	3,34			
	İki yıldır	54	57,6	58	48	66	3,64			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	58,2	58	50	65	3,92			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Hiç başlamadı	23	103	103	87	124	9,28	0,46	0,926	
	Bir yıldır	40	104	104	71	124	10,3			
	İki yıldır	54	102	105	76	118	10,3			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	102	105	72	121	13,0			
EVOK	Hiç başlamadı	23	69,8	70	39	95	17,1	5,00	0,172	
	Bir yıldır	40	69,5	68	43	108	14,5			
	İki yıldır	54	74,3	75,5	45	107	14,3			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	76,3	79	44	101	15,1			
EROY-EV	Hiç başlamadı	23	32,7	37	13	44	8,42	1,08	0,780	
	Bir yıldır	40	35,2	35	23	44	5,80			
	İki yıldır	54	33,7	35	22	44	6,71			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	33,9	35	20	44	7,08			
EVTA-T 3-6	Hiç başlamadı ^a	23	7,39	6	5	11	1,85	11,74	0,008*	a-c
	Bir yıldır ^b	40	7,90	8	4	11	2,13			
	İki yıldır ^c	54	8,87	9	4	11	1,66			
	Üç yıl ve daha fazla süredir ^d	27	8,41	9	4	11	2,00			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Hiç başlamadı	23	151	151	112	189	20,3	2,13	0,546	
	Bir yıldır	40	155	158	115	192	19,1			
	İki yıldır	54	150	154	91	178	19,0			
	Üç yıl ve daha fazla süredir	27	156	155	120	180	17,7			

*p<0,05.

Tablo 4.5. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK, EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanlar okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında okul öncesi kuruma hiç başlamayan çocuklar ve iki yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ortanca puanlara göre yapılan karşılaştırma sonucuna göre iki yıldır okul öncesi kuruma devam edenlerin EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanlarının hiç başlamayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6.'de "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği", "EROY-EV", "EVTA-T 3-6 Yaş", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının çocukların devam ettikleri okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ölçek puanlarının okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Devlet okulu	67	81,1	81	50	100	9,51	3,11	0,211	
	Özel okul	47	77,9	79	53	99	9,45			
	Okula Gitmiyor	37	79,2	80	56	100	10,2			
Dikkat	Devlet okulu	67	24,4	25	16	30	3,42	1,64	0,439	
	Özel okul	47	23,8	24	15	30	3,25			
	Okula Gitmiyor	37	23,7	25	16	30	3,49			
Çalışma Belleği	Devlet okulu ^a	67	22,7	23	17	25	2,03	6,63	0,036*	a-b
	Özel okul ^b	47	21,7	22	14	25	2,42			
	Okula Gitmiyor ^c	37	22,5	23	15	25	2,53			
Engelleyici Kontrol- Duygu	Devlet okulu	67	20,5	21	10	25	3,46	3,61	0,164	
	Özel okul	47	19,7	20	12	25	3,03			
	Okula Gitmiyor	37	20,8	21	12	25	3,09			

*p<0,05.

Tablo 4.6. (Devam) Ölçek puanlarının okul türüne göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Engelleyici Kontrol Davranış	Devlet okulu	67	13,4	13	4	20	3,32	5,06	0,079	
	Özel okul	47	12,6	13	6	19	2,64			
	Okula Gitmiyor	37	12,2	12	6	20	3,60			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Devlet okulu	67	58,3	59	48	67	3,47	0,17	0,917	
	Özel okul	47	58,0	58	50	66	3,96			
	Okula Gitmiyor	37	58,0	58	49	67	4,32			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Devlet okulu	67	104	105	71	124	9,83	3,01	0,222	
	Özel okul	47	100	103	72	121	12,0			
	Okula Gitmiyor	37	103	103	83	124	9,85			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Devlet okulu ^a	67	32,7	34	20	36	3,57	6,75	0,034*	a-b
	Özel okul ^b	47	30,4	31	19	36	4,96			
	Okula Gitmiyor ^c	37	32,2	33	20	36	3,42			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Devlet okulu	67	28,9	29	20	32	3,20	3,06	0,216	
	Özel okul	47	29,3	30	19	32	3,08			
	Okula Gitmiyor	37	27,8	28	20	32	3,76			
Okuryazarlığa Model Olma	Devlet okulu	67	16,1	17	7	24	3,76	4,46	0,107	
	Özel okul	47	15,4	16	6	22	4,02			
	Okula Gitmiyor	37	17,2	18	6	24	3,98			
Okuryazarlığın Önemi	Devlet okulu	67	15,5	16	11	16	1,06	3,46	0,177	
	Özel okul	47	15,1	16	11	16	1,41			
	Okula Gitmiyor	37	15,4	16	13	16	1,09			
Okuryazarlık Öğretimi	Devlet okulu	67	11,0	11	4	16	3,18	2,24	0,325	
	Özel okul	47	9,87	10	4	16	3,98			
	Okula Gitmiyor	37	10,4	10	4	16	3,40			
EVOK	Devlet okulu	67	73,0	74	43	107	13,7	0,33	0,846	
	Özel okul	47	73,1	76	44	97	14,8			
	Okula Gitmiyor	37	71,3	70	39	108	17,9			
EROY-EV	Devlet okulu	67	35,4	36	23	44	6,12	4,45	0,108	
	Özel okul	47	32,7	34	20	44	6,63			
	Okula Gitmiyor	37	33,1	35	13	44	7,64			
EVTA-T 3-6	Devlet okulu ^a	67	7,96	8	4	11	1,97	10,52	0,005*	a-b c-b
	Özel okul ^b	47	8,98	9	4	11	1,75			
	Okula Gitmiyor ^c	37	7,86	8	5	11	1,92			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Devlet okulu	67	156	157	110	185	16,8	4,82	0,090	
	Özel okul	47	149	150	106	180	18,5			
	Okula Gitmiyor	37	151	151	91	192	21,3			

*p<0,05.

Tablo 4.6. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği dikkat, Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış alt boyutlarından alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel

açından anlamlı farklılık olmadığı görülürken ($p>0,05$); Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutundan alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutundan alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Çalışma Belleği puanları açısından karşılaştırıldığında devlet okuluna devam eden ve özel okula devam eden çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p=0,038$, $p<0,05$). Devlet okuluna devam edenlerin özel okula devam edenlere göre Çalışma Belleği puanları daha yüksektir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden annelerin aldıkları toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları olan Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülürken ($p>0,05$); Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutundan alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutundan alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Birlikte Etkileşimli Okuma puanları açısından karşılaştırıldığında devlet okuluna devam eden ve özel okula devam eden çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,029$, $p<0,05$). Devlet okuluna devam edenlerin özel okula devam edenlere göre Birlikte Etkileşimli Okuma puanları daha yüksektir.

EVOK, EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülürken ($p>0,05$); EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında devlet okuluna devam eden ve özel okula devam eden; okula gitmeyen ve özel okula devam eden çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,011$, $p<0,05$; $p=0,019$, $p<0,05$). Devlet okuluna devam edenlerin özel okula devam edenlere göre; özel okula devam edenlerin okula devam etmeyenlere göre EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları daha yüksektir.

Tablo 4.7.'te "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV", "EVTA-T 3-6 Yaş", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7. Ölçek puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Tek Çocuk	73	79,8	80	53	100	10,3			
	İki Kardeş	66	79,5	80	50	100	9,74	0,81	0,664	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	78,7	77,5	73	88	5,00			
Dikkat	Tek Çocuk	73	24,3	25	16	30	3,39			
	İki Kardeş	66	23,8	24	15	30	3,57	1,15	0,561	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	23,9	25	20	26	2,19			
Çalışma Belleği	Tek Çocuk	73	22,2	23	14	25	2,60			
	İki Kardeş	66	22,4	23	17	25	2,08	2,93	0,230	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	23,5	24	21	25	1,17			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Tek Çocuk	73	20,5	21	12	25	2,97			
	İki Kardeş	66	20,3	20	10	25	3,55	0,52	0,769	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	19,6	20	11	23	3,32			
Engelleyici Kontrol Davranış	Tek Çocuk	73	12,9	13	6	20	3,26			
	İki Kardeş	66	13,0	13	4	20	3,16	1,69	0,428	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	11,7	11,5	7	17	3,39			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Tek Çocuk	73	58,3	59	48	66	3,67			
	İki Kardeş	66	58,1	59	49	67	3,84	0,45	0,795	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	57,5	57	51	67	4,83			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Tek Çocuk ^a	73	105	106	76	124	9,75			
	İki Kardeş ^b	66	100	102	71	124	11,1	12,04	0,002*	b-a c-a
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	98,2	101	83	110	8,85			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Tek Çocuk ^a	73	32,8	34	20	36	3,52			
	İki Kardeş ^b	66	31,1	32	19	36	4,48	9,29	0,010*	c-a
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	30,0	30,5	20	36	4,26			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Tek Çocuk ^a	73	29,7	31	19	32	3,01			
	İki Kardeş ^b	66	27,8	28	20	32	3,53	15,89	< ,001*	b-a c-a
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	27,6	28	22	31	2,61			
Okuryazarlığa Model Olma	Tek Çocuk	73	16,5	17	7	24	3,76			
	İki Kardeş	66	16,0	17	6	24	4,22	1,52	0,466	
	Üç Kardeş ve üzeri	12	15,3	15,5	6	18	3,28			

*p<0,05.

Tablo 4.7. (Devam) Ölçek puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	P	İkili Karşılaştırma
Okuryazarlığın Önemi	Tek Çocuk	73	15,4	16	12	16	1,11	0,16	0,919	
	İki Kardeş	66	15,4	16	11	16	1,18			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	15,2	16	11	16	1,75			
Okuryazarlık Öğretimi	Tek Çocuk	73	11,1	11	4	16	3,28	3,14	0,207	
	İki Kardeş	66	9,95	11	4	16	3,74			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	10,2	10	4	15	3,24			
EVOK	Tek Çocuk ^a	73	77,2	78	49	108	14,4	11,35	0,003*	b-a
	İki Kardeş ^b	66	68,3	68	43	96	14,8			
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	68,8	71,5	39	86	13,7			
Okuma	Tek Çocuk	73	27,5	28	17	35	4,14	2,99	0,223	
	İki Kardeş	66	26,5	26,5	18	36	4,40			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	25,8	25,5	20	31	3,69			
Yazma	Tek Çocuk ^a	73	16,9	17	6	25	5,28	10,17	0,006*	b-a
	İki Kardeş ^b	66	14,2	13	5	25	5,51			
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	17,8	19	6	25	6,70			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Tek Çocuk ^a	73	18,1	18	9	30	5,49	17,69	<,001*	b-a
	İki Kardeş ^b	66	14,5	13	8	28	5,02			
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	13,8	14	6	20	3,66			
Birlikte Kitap Okuma	Tek Çocuk	73	14,7	16	6	20	4,00	8,96	0,011*	b-a c-a
	İki Kardeş	66	13,2	13,5	6	20	4,35			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	11,3	10,5	4	18	4,23			
EROY-EV	Tek Çocuk ^a	73	35,6	37	22	44	6,11	10,07	0,006*	b-a
	İki Kardeş ^b	66	32,1	32,5	19	44	6,64			
	Üç Kardeş ve üzeri ^c	12	34,2	35	13	44	8,82			
EVTA-T 3-6	Tek Çocuk	73	8,33	9	4	11	2,11	1,73	0,419	
	İki Kardeş	66	8,27	9	4	11	1,81			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	7,67	8	5	9	1,56			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Tek Çocuk	73	158	159	110	192	17,1	13,90	<,001*	b-a c-a
	İki Kardeş	66	148	149	91	184	19,2			
	Üç Kardeş ve üzeri	12	144	145	121	171	14,7			

*p<0,05.

Tablo 4.7. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutları olan Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puan, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutları olan Birlikte Etkileşimli Okuma ve Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Birlikte Etkileşimli Okuma ve Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri toplam puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar; üç kardeş ve üzeri olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,007$, $p<0,05$; $p=0,037$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara ve üç kardeş veya üzeri olanlara göre Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanları daha yüksektir. Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutundan alınan puanlar karşılaştırıldığında üç kardeş ve üzeri olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,034$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların üç kardeş ve üzeri olanlara göre Birlikte Etkileşimli Okuma puanları daha yüksektir. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutundan alınan puanlar karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar; üç kardeş ve üzeri olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,001$, $p<0,05$; $p=0,013$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş ve üzeri olanlara göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksektir.

EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutundan alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanın ve EVOK Ölçeği Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVOK toplam puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,003$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre EVOK Ölçeği toplam puanları daha yüksektir. Yazma Alt Boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,008$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre Yazma Alt Boyutu puanları daha yüksektir. Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,001$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı puanları daha yüksektir. Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar; üç kardeş ve üzeri olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,049$, $p<0,05$; $p=0,030$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş ve üzeri olanlara göre Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir.

EROY-EV Ölçeğinden alınan toplam puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). EROY-EV Ölçeğinden alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EROY-EV puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık

olduğu bulunmuştur ($p=0,004$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre EROY-EV Ölçeği puanları daha yüksektir.

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan toplam puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı puanları açısından karşılaştırıldığında iki kardeş olanlar ile tek çocuk olanlar; üç kardeş ve üzeri olanlar ile tek çocuk olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,004$, $p<0,05$; $p=0,019$, $p<0,05$). Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre; tek çocuk olanların üç kardeş ve üzeri olanlara göre Ev İçi Okuryazarlık Ortamı puanları daha yüksektir.

EVTA-T 3-6 Yaş ölçeğinden alınan toplam puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

4.2.2. Ölçeklerin Aileye İlişkin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Dair Bulgular

Bu başlık altında annenin ve babanın yaşı, annenin çalışma durumu, annenin ve babanın öğrenim durumu, gelir düzeyi ve son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu değişkenlerine göre ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.8.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı" Ölçeklerin puanlarının anne yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8. Ölçek puanlarının anne yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	30 yaş ve altı	35	80,4	79	61	96	8,25			
	31-40 yaş	98	79,1	80	50	100	10,3	0,025	0,987	
	41 yaş ve üzeri	18	80,7	78	63	99	9,13			
Dikkat	30 yaş ve altı	35	24,0	25	16	29	3,08			
	31-40 yaş	98	23,9	25	15	30	3,50	0,58	0,748	
	41 yaş ve üzeri	18	24,7	25	16	30	3,38			
Çalışma Belleği	30 yaş ve altı	35	22,7	23	17	25	1,85			
	31-40 yaş	98	22,2	23	14	25	2,54	0,80	0,669	
	41 yaş ve üzeri	18	22,3	21,5	20	25	1,78			
Engelleyici Kontrol-Duygu	30 yaş ve altı	35	20,5	21	11	25	3,51			
	31-40 yaş	98	20,2	20	10	25	3,26	0,38	0,826	
	41 yaş ve üzeri	18	20,6	20	15	25	2,73			
Engelleyici Kontrol Davranış	30 yaş ve altı	35	13,2	13	6	20	3,16			
	31-40 yaş	98	12,7	13	4	20	3,24	0,79	0,673	
	41 yaş ve üzeri	18	13,1	13,5	7	19	3,39			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	30 yaş ve altı	35	58,4	59	51	63	2,82			
	31-40 yaş	98	58,2	59	48	67	4,13	2,26	0,322	
	41 yaş ve üzeri	18	56,9	57,5	51	64	3,72			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	30 yaş ve altı	35	105	106	83	121	7,59			
	31-40 yaş	98	102	103	71	124	11,0	2,80	0,245	
	41 yaş ve üzeri	18	104	105	72	124	13,3			
Birlikte Etkileşimli Okuma	30 yaş ve altı	35	32,6	33	20	36	3,70			
	31-40 yaş	98	31,6	32,5	20	36	4,07	2,13	0,344	
	41 yaş ve üzeri	18	31,9	33	19	36	5,10			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	30 yaş ve altı	35	28,7	29	21	32	2,96			
	31-40 yaş	98	28,8	30	19	32	3,46	0,14	0,929	
	41 yaş ve üzeri	18	28,6	29	20	32	3,52			
Okuryazarlığa Model Olma	30 yaş ve altı	35	16,2	17	6	23	3,51			
	31-40 yaş	98	16,1	17	6	24	3,89	0,40	0,815	
	41 yaş ve üzeri	18	16,1	18	6	24	5,02			

*p<0,05

Tablo 4.8. (Devam) Ölçek puanlarının anne yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Okuryazarlığın Önemi	30 yaş ve altı ^a	35	15,8	16	14	16	0,598	7,10	0,029*	b-a
	31-40 yaş ^b	98	15,2	16	11	16	1,34			
	41 yaş ve üzeri ^c	18	15,6	16	13	16	0,979			
Okuryazarlık Öğretimi	30 yaş ve altı ^a	35	11,5	12	4	16	2,98	6,91	0,031*	b-a
	31-40 yaş ^b	98	9,96	10	4	16	3,64			
	41 yaş ve üzeri ^c	18	11,6	11	5	16	3,18			
EVOK	30 yaş ve altı	35	71,3	71	46	108	14,5	1,49	0,472	
	31-40 yaş	98	72,6	72,5	39	107	15,5			
	41 yaş ve üzeri	18	75,4	78,5	46	95	14,4			
Okuma	30 yaş ve altı ^a	35	24,5	25	18	33	3,79	15,50	<,001*	b-a a-c
	31-40 yaş ^b	98	27,7	28,5	17	36	4,10			
	41 yaş ve üzeri ^c	18	27,4	27,5	20	34	4,23			
Yazma	30 yaş ve altı	35	17,2	17	6	25	5,55	3,44	0,178	
	31-40 yaş	98	15,3	14,5	6	25	5,66			
	41 yaş ve üzeri	18	15,3	15	5	25	5,60			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	30 yaş ve altı	35	16,5	15	9	30	5,90	2,84	0,241	
	31-40 yaş	98	15,8	14	6	30	5,53			
	41 yaş ve üzeri	18	17,6	17,5	12	26	4,08			
Birlikte Kitap Okuma	30 yaş ve altı	35	13,1	13	7	20	4,23	3,21	0,201	
	31-40 yaş	98	13,8	14,5	4	20	4,26			
	41 yaş ve üzeri	18	15,2	16,5	6	20	4,31			
EROY-EV	30 yaş ve altı	35	35,1	37	21	44	6,76	2,26	0,322	
	31-40 yaş	98	33,3	35	13	44	6,88			
	41 yaş ve üzeri	18	35,3	36	24	44	5,75			
EVTA-T 3-6	30 yaş ve altı ^a	35	7,29	7	4	11	1,87	13,81	<,001*	b-a a-c
	31-40 yaş ^b	98	8,44	9	4	11	1,92			
	41 yaş ve üzeri ^c	18	9,11	9	6	11	1,49			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	30 yaş ve altı	35	153	154	110	192	17,9	0,22	0,893	
	31-40 yaş	98	152	155	91	189	18,8			
	41 yaş ve üzeri	18	151	151	118	184	20,2			

*p<0,05

Tablo 4.8. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma alt boyutları, EVOK Ölçeği, EVOK Ölçeği Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutları, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan puanların annenin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi ve Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından, EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutundan ve EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların annenin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığın Önemi ve Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Okuryazarlığın Önemi puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan anneler ile 30 yaş ve altı aralığında olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,043$, $p<0,05$). 30 yaş ve altı aralığında olan annelerin 31-40 yaş aralığında olan annelere göre Okuryazarlığın Önemi puanları daha yüksektir. Okuryazarlık Öğretimi puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan anneler ile 30 yaş ve altı aralığında olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,049$, $p<0,05$). 30 yaş ve altı aralığında olan annelerin 31-40 yaş aralığında olan annelere göre Okuryazarlık Öğretimi puanları daha yüksektir.

EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutundan alınan puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Okuma Alt Boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan anneler ile 30 yaş ve altı aralığında olan

anneler; 30 yaş ve altı aralığında olan anneler ile 41 yaş ve üzeri aralığında olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,001$, $p<0,05$; $p=0,049$, $p<0,05$). 31-40 yaş aralığında olan annelerin, 30 yaş ve altı aralığında olan ve 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelere göre Okuma Alt Boyutu puanları daha yüksektir. 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelerin de 30 yaş ve altı aralığında olan annelere göre Okuma Alt Boyutu puanları daha yüksektir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların annenin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan anneler ile 30 yaş ve altı aralığında olan anneler; 30 yaş ve altı aralığında olan anneler ile 41 yaş ve üzeri aralığında olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,005$, $p<0,05$; $p=0,002$, $p<0,05$). Annesi 31-40 yaş aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre; annesi 41 yaş ve üzeri aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları daha yüksektir.

Tablo 4.9.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları, "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği", "EVOK Ölçeği", "EROY-EV", "EVTA-T 3-6 Yaş", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının babanın yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.9. Ölçek puanlarının baba yaşına göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	30 yaş ve altı	6	81,5	79,5	76	94	6,60	0,97	0,614	
	31-40 yaş	111	78,9	80	50	100	10,3			
	41 yaş ve üzeri	34	81,5	79,5	65	99	7,84			
Dikkat	30 yaş ve altı	6	25,3	25	23	29	1,97	4,93	0,085	
	31-40 yaş	111	23,6	24	15	30	3,60			
	41 yaş ve üzeri	34	25,2	25	20	30	2,47			
Çalışma Belleği	30 yaş ve altı	6	23,7	24	22	25	1,03	2,19	0,333	
	31-40 yaş	111	22,3	23	14	25	2,49			
	41 yaş ve üzeri	34	22,4	22,5	20	25	1,76			
Engelleyici Kontrol-Duygu	30 yaş ve altı	6	20,7	20,5	18	25	2,42	0,05	0,974	
	31-40 yaş	111	20,2	20	10	25	3,45			
	41 yaş ve üzeri	34	20,6	20	13	25	2,69			
Engelleyici Kontrol Davranış	30 yaş ve altı	6	11,8	12	7	16	3,13	1,58	0,453	
	31-40 yaş	111	12,7	13	4	20	3,25			
	41 yaş ve üzeri	34	13,4	13	7	19	3,16			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	30 yaş ve altı	6	58,7	59	56	60	1,37	1,26	0,532	
	31-40 yaş	111	58,3	59	48	67	3,87			
	41 yaş ve üzeri	34	57,4	58	49	64	3,92			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	30 yaş ve altı	6	107	106	99	121	7,39	1,09	0,577	
	31-40 yaş	111	103	104	71	124	10,7			
	41 yaş ve üzeri	34	102	104	72	118	10,8			
EVOK	30 yaş ve altı	6	74,0	63	51	108	23,8	0,60	0,738	
	31-40 yaş	111	73,1	74	43	104	14,4			
	41 yaş ve üzeri	34	70,9	71,5	39	107	15,9			
EROY-EV	30 yaş ve altı	6	35,2	33,5	27	44	7,31	1,59	0,450	
	31-40 yaş	111	34,4	36	19	44	6,50			
	41 yaş ve üzeri	34	32,6	33	13	44	7,41			
EVTA-T 3-6	30 yaş ve altı ^a	6	7,67	7	5	11	2,80	6,11	0,047*	b-c
	31-40 yaş ^b	111	8,07	8	4	11	1,91			
	41 yaş ve üzeri ^c	34	8,94	9	4	11	1,76			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	30 yaş ve altı	6	155	154	115	192	26,6	0,96	0,617	
	31-40 yaş	111	153	154	91	189	17,9			
	41 yaş ve üzeri	34	150	151	118	184	20,0			

*p<0,05.

Tablo 4.9. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma

Etkinlikleri, EVOK, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); EVTA-T 3-6 Ölçeğinden alınan toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan babalar ile 41 yaş ve üzeri aralığında olan babalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,040$, $p<0,05$). Babası 41 yaş ve üzeri aralığında olan çocukların, babası 31-40 yaş aralığında olan çocuklara göre EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları daha yüksektir.

Tablo 4.10.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının annenin çalışma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. Ölçek puanlarının annenin çalışma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
Öz-Düzenleme Becerileri	Çalışıyor	78	80,21	80	53	100	9,34	2571	0,305	0,09
	Çalışmıyor	73	78,96	79	50	100	10,09			
Dikkat	Çalışıyor	78	24,67	25	16	30	3,02	2283	0,035*	0,19
	Çalışmıyor	73	23,38	24	15	30	3,63			
Çalışma Belleği	Çalışıyor	78	22,18	23	14	25	2,42	2581	0,316	0,09
	Çalışmıyor	73	22,56	23	16	25	2,19			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Çalışıyor	78	20,58	20,5	12	25	2,92	2642	0,441	0,07
	Çalışmıyor	73	20,08	20	10	25	3,57			
Engelleyici Kontrol Davranış	Çalışıyor	78	12,78	13	6	20	2,96	2771	0,778	0,02
	Çalışmıyor	73	12,93	13	4	20	3,51			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Çalışıyor	78	58,04	58,5	50	65	3,84	2807	0,883	0,01
	Çalışmıyor	73	58,21	59	48	67	3,83			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Çalışıyor	78	102,58	105	71	124	11,75	2671	0,512	0,06
	Çalışmıyor	73	102,62	103	83	124	9,35			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Çalışıyor	78	31,54	33	19	36	4,55	2739	0,685	0,03
	Çalışmıyor	73	32,18	33	20	36	3,58			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Çalışıyor	78	29,22	30,5	19	32	3,29	2315	0,044*	0,18
	Çalışmıyor	73	28,19	28	20	32	3,34			
Okuryazarlığa Model Olma	Çalışıyor	78	16,36	17	6	24	4,00	2560	0,283	0,10
	Çalışmıyor	73	15,92	17	6	24	3,86			
Okuryazarlığın Önemi	Çalışıyor	78	15,21	16	11	16	1,31	2486	0,088	0,12
	Çalışmıyor	73	15,55	16	11	16	1,03			
Okuryazarlık Öğretimi	Çalışıyor	78	10,26	11	4	16	3,88	2675	0,521	0,06
	Çalışmıyor	73	10,78	11	4	16	3,07			
EVOK	Çalışıyor	78	74,99	77	43	108	15,16	2351	0,065	0,17
	Çalışmıyor	73	70,10	71	39	104	14,67			
Okuma	Çalışıyor	78	27,87	29	19	34	3,72	2044	0,003*	0,28
	Çalışmıyor	73	25,84	26	17	36	4,52			
Yazma	Çalışıyor	78	15,54	14	6	25	5,76	2698	0,578	0,05
	Çalışmıyor	73	15,97	16	5	25	5,55			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Çalışıyor	78	16,78	16,5	8	30	5,64	2524	0,228	0,11
	Çalışmıyor	73	15,59	14	6	28	5,24			
Birlikte Kitap Okuma	Çalışıyor	78	14,79	16	6	20	4,09	2062	0,003*	0,27
	Çalışmıyor	73	12,70	13	4	20	4,23			
EROY-EV	Çalışıyor	78	33,35	33,5	20	44	6,74	2505	0,202	0,12
	Çalışmıyor	73	34,68	36	13	44	6,73			
EVTA-T 3-6	Çalışıyor	78	8,90	9	4	11	1,81	1693	< ,001*	0,40
	Çalışmıyor	73	7,56	8	4	11	1,84			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Çalışıyor	78	153	154	106	192	18,0	2799	0,860	0,01
	Çalışmıyor	73	152	153	91	189	19,5			

*p<0,05.

Tablo 4.10. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$), Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Dikkat Alt Boyutundan alınan puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda çalışan annelerin çocuklarının Dikkat Alt Boyutu puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış alt boyutlarından alınan puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarının (Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış) etki büyüklüğü düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeğinin etki büyüklüğü düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$), Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutundan alınan puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda çalışan annelerin çocuklarının Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutu puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin ve alt boyutlarının (Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi) etki büyüklüğü düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanlar ve EVOK Ölçeği Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı alt boyutlarından alınan puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$), EVOK Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından, alınan toplam puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda çalışan annelerin çocuklarının Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutları puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. EVOK Ölçeği ve (okuma, yazma, ses bilgisel farkındalık, birlikte kitap okuma) alt boyutlarının etki büyüklüğü düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinin etki büyüklüğü düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Ölçeklerden alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda çalışan annelerin çocuklarının EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinin etki büyüklüğü düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.'de "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ve "Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi" alt boyutları; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma"; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11. Ölçek puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Ortaokul ve altı	23	80,0	80	56	98	9,76	0,12	0,998	
	Lise	32	79,5	80	50	97	9,65			
	Ön Lisans	15	78,8	79	57	94	9,52			
	Lisans	66	79,6	80	53	100	10,4			
	Lisansüstü	15	79,9	79	65	94	7,81			
Dikkat	Ortaokul ve altı	23	23,7	24	18	30	3,11	1,76	0,779	
	Lise	32	23,6	24,5	15	30	3,88			
	Ön Lisans	15	23,6	25	17	29	3,14			
	Lisans	66	24,3	25	16	30	3,47			
	Lisansüstü	15	24,9	25	21	29	2,52			
Çalışma Belleği	Ortaokul ve altı	23	23,0	24	16	25	2,14	5,73	0,220	
	Lise	32	22,7	23	18	25	1,92			
	Ön Lisans	15	22,5	24	15	25	2,67			
	Lisans	66	22,2	22	14	25	2,44			
	Lisansüstü	15	21,5	22	17	25	2,26			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Ortaokul ve altı	23	19,7	20	11	25	4,11	0,45	0,978	
	Lise	32	20,6	20,5	10	25	3,22			
	Ön Lisans	15	20,7	20	17	25	2,23			
	Lisans	66	20,3	20	12	25	3,30			
	Lisansüstü	15	20,5	20	16	25	2,64			
Engelleyici Kontrol-Davranış	Ortaokul ve altı	23	13,6	14	6	20	3,68	1,80	0,773	
	Lise	32	12,6	13	4	18	3,39			
	Ön Lisans	15	12,1	13	6	17	3,39			
	Lisans	66	12,9	13	7	20	3,15			
	Lisansüstü	15	12,9	13	9	16	2,34			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ortaokul ve altı	23	59,0	59	55	64	2,45	3,07	0,546	
	Lise	32	58,5	59	50	67	4,23			
	Ön Lisans	15	56,5	58	49	64	4,50			
	Lisans	66	58,0	58	48	67	3,86			
	Lisansüstü	15	58,2	59	52	64	3,73			
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ortaokul ve altı ^a	23	46,2	46	41	50	2,92	13,73	0,008*	a-c a-d
	Lise ^b	32	44,1	44	35	50	3,73			
	Ön Lisans ^c	15	42,1	41	34	49	4,36			
	Lisans ^d	66	43,6	44	36	49	3,34			
	Lisansüstü ^e	15	43,3	43	35	49	3,59			
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ortaokul ve altı	23	12,8	12	7	19	3,10	6,42	0,169	
	Lise	32	14,4	14,5	10	21	2,67			
	Ön Lisans	15	14,4	15	9	20	2,90			
	Lisans	66	14,4	14,5	8	20	2,47			
	Lisansüstü	15	14,9	14	11	21	3,63			

*p<0,05.

Tablo 4.11. (Devam) Ölçek puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Ortaokul ve altı	23	101	102	71	117	11,0	2,32	0,677	
	Lise	32	103	105	83	121	9,86			
	Ön Lisans	15	100	103	72	114	11,5			
	Lisans	66	104	105	76	124	10,3			
	Lisansüstü	15	100	103	77	121	12,5			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Ortaokul ve altı	23	32,8	34	24	36	3,74	3,63	0,458	
	Lise	32	31,7	32	20	36	4,15			
	Ön Lisans	15	31,3	33	19	36	4,61			
	Lisans	66	32,1	33	20	36	3,81			
	Lisansüstü	15	30,3	32	20	36	5,27			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Ortaokul ve altı ^a	23	26,7	27	20	32	3,72	10,52	0,032*	a-d
	Lise ^b	32	28,5	29	20	32	3,55			
	Ön Lisans ^c	15	28,9	30	20	32	3,60			
	Lisans ^d	66	29,5	30,5	19	32	2,89			
	Lisansüstü ^e	15	29,1	30	23	32	2,87			
Okuryazarlığa Model Olma	Ortaokul ve altı	23	15,1	17	7	22	3,86	2,63	0,620	
	Lise	32	16,1	17,5	6	21	4,05			
	Ön Lisans	15	15,2	16	6	20	4,21			
	Lisans	66	16,7	17	6	24	3,74			
	Lisansüstü	15	16,4	16	8	23	4,32			
Okuryazarlığın Önemi	Ortaokul ve altı ^a	23	15,8	16	14	16	0,600	14,47	0,006*	e-b e-a
	Lise ^b	32	15,8	16	13	16	0,592			
	Ön Lisans ^c	15	15,2	16	12	16	1,26			
	Lisans ^d	66	15,2	16	11	16	1,31			
	Lisansüstü ^e	15	14,5	15	11	16	1,64			
Okuryazarlık Öğretimi	Ortaokul ve altı	23	10,5	11	4	16	3,13	2,40	0,662	
	Lise	32	11,3	11,5	4	16	3,08			
	Ön Lisans	15	9,67	9	4	16	4,19			
	Lisans	66	10,4	11	4	16	3,70			
	Lisansüstü	15	10,2	11	4	15	3,47			
EVOK	Ortaokul ve altı ^a	23	63,8	61	43	95	13,9	14,63	0,006*	a-e a-d
	Lise ^b	32	72,4	72,5	46	107	16,1			
	Ön Lisans ^c	15	68,1	68	39	93	14,6			
	Lisans ^d	66	75,2	75,5	44	101	14,0			
	Lisansüstü ^e	15	79,7	83	55	108	14,0			
Okuma	Ortaokul ve altı ^a	23	24,1	24	18	36	4,50	18,78	<,001*	a-e a-d
	Lise ^b	32	25,8	26	19	33	4,56			
	Ön Lisans ^c	15	26,8	27	20	31	3,32			
	Lisans ^d	66	27,9	28	17	35	3,79			
	Lisansüstü ^e	15	28,9	29	22	34	3,47			

*p<0,05.

Tablo 4.11. (Devam) Ölçek puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Yazma	Ortaokul ve altı	23	14,4	13	6	25	5,37	6,11	0,191	
	Lise	32	16,9	16	5	25	5,95			
	Ön Lisans	15	13,5	11	6	25	6,17			
	Lisans	66	15,8	15,5	6	25	5,53			
	Lisansüstü	15	17,1	18	10	25	4,93			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Ortaokul ve altı	23	14,4	12	10	26	5,09	8,95	0,062	
	Lise	32	16,0	15	8	29	5,53			
	Ön Lisans	15	14,1	12	6	21	4,49			
	Lisans	66	17,0	16	8	30	5,44			
	Lisansüstü	15	17,9	19	8	30	6,15			
Birlikte Kitap Okuma	Ortaokul ve altı ^a	23	10,8	8	7	20	3,98	15,18	0,004*	a-d a-e
	Lise ^b	32	13,7	14	6	20	4,57			
	Ön Lisans ^c	15	13,6	16	4	18	4,37			
	Lisans ^d	66	14,4	15,5	6	20	3,95			
	Lisansüstü ^e	15	15,8	16	8	20	3,49			
EROY-EV	Ortaokul ve altı	23	34,1	35	21	43	6,91	6,70	0,153	
	Lise	32	35,8	36	19	44	6,30			
	Ön Lisans	15	29,7	29	13	44	7,97			
	Lisans	66	34,1	35,5	20	44	6,66			
	Lisansüstü	15	33,5	33	25	44	5,24			
EVTA-T 3-6 Yaş	Ortaokul ve altı ^a	23	6,61	7	4	11	1,92	24,39	<,001*	a-c a-d a-e
	Lise ^b	32	7,84	8	4	11	1,97			
	Ön Lisans ^c	15	8,80	9	6	11	1,57			
	Lisans ^d	66	8,67	9	4	11	1,69			
	Lisansüstü ^e	15	9,27	10	6	11	1,75			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Ortaokul ve altı	23	149	151	110	184	18,4	2,75	0,599	
	Lise	32	153	153	112	180	16,7			
	Ön Lisans	15	148	148	121	185	17,1			
	Lisans	66	154	156	91	189	19,2			
	Lisansüstü	15	153	162	106	192	22,8			

*p<0,05.

Tablo 4.11. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlık Öğrenimi alt boyutları, EVOK Ölçeği Yazma ve Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutları, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Olumlu

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutları, EVOK Ölçeği ve Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanlar ve EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p<0,05$) gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları açısından karşılaştırıldığında ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile ön lisans öğrenim düzeyine sahip anneler ve lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,024$, $p<0,05$; $p=0,017$, $p<0,05$). Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ön lisans öğrenim düzeyine sahip ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları daha yüksektir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları açısından karşılaştırıldığında ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,013$, $p<0,05$). Lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksektir. Okuryazarlığın Önemi puanları açısından karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile lise öğrenim düzeyine sahip anneler; lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,012$, $p<0,05$; $p=0,33$, $p<0,05$). Ortaokul ve altı ve lise öğrenim

düzeyine sahip annelerin çocuklarının, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuryazarlığın Önemi puanları daha yüksektir.

EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ($p<0,05$) ve Okuma ($p<0,05$) ve Birlikte Kitap Okuma ($p<0,05$) alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVOK toplam puanları açısından karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler arasında; lisans öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,010$, $p<0,05$; $p=0,16$, $p<0,05$). Lisansüstü ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre EVOK Ölçeği toplam puanları daha yüksektir. Okuma puanları açısından karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,012$, $p<0,05$; $p=0,002$, $p<0,05$). Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuma puanları daha yüksektir. Birlikte Kitap Okuma puanları açısından karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,008$, $p<0,05$; $p=0,004$, $p<0,05$). Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anneler ile ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler arasında; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile ön lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,004$, $p<0,05$; $p=0,012$, $p<0,05$; $p=0,001$, $p<0,05$). Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; ön lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre ev ortamı kalitesi puanları daha yüksektir.

Tablo 4.12.'de "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği"; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.12. Ölçek puanlarının babanın öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Ortaokul ve altı	20	83.6	82	68	98	9.09	4.26	0.372	
	Lise	40	79.9	79,5	50	100	10.6			
	Ön Lisans	13	79.3	79	65	90	6.59			
	Lisans	69	78.1	80	53	99	9.94			
	Lisansüstü	9	81.1	79	71	92	7.01			
Dikkat	Ortaokul ve altı	20	25.0	25,5	18	30	3.20	4.14	0.387	
	Lise	40	23.6	25	16	30	3.92			
	Ön Lisans	13	23.6	24	19	28	2.57			
	Lisans	69	24.0	24	15	30	3.34			
	Lisansüstü	9	25.3	26	21	28	2.18			
Çalışma Belleği	Ortaokul ve altı ^a	20	23.5	24	19	25	1.47	10.36	0.035*	a-d
	Lise ^b	40	22.8	23	18	25	1.87			
	Ön Lisans ^c	13	22.6	23	20	25	1.85			
	Lisans ^d	69	21.8	22	14	25	2.62			
	Lisansüstü ^e	9	22.1	23	17	25	2.62			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Ortaokul ve altı	20	20.9	22	11	25	3.90	3.26	0.516	
	Lise	40	20.5	20	10	25	3.18			
	Ön Lisans	13	20.5	21	13	25	2.93			
	Lisans	69	19.9	20	12	25	3.26			
	Lisansüstü	9	21.0	22	17	25	2.50			
Engelleyici Kontrol Davranış	Ortaokul ve altı	20	14.2	15,5	7	20	3.90	4.79	0.309	
	Lise	40	13.0	13	4	20	3.85			
	Ön Lisans	13	12.5	13	8	16	2.63			
	Lisans	69	12.5	13	6	19	2.76			
	Lisansüstü	9	12.7	12	10	16	2.40			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Ortaokul ve altı	20	59.0	59	55	65	2.70	1.97	0.741	
	Lise	40	58.2	59	50	66	3.59			
	Ön Lisans	13	58.9	58	49	67	5.65			
	Lisans	69	57.6	58	48	65	3.82			
	Lisansüstü	9	58.4	59	53	64	4.07			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Ortaokul ve altı	20	101	103	71	117	12.8	4.24	0.375	
	Lise	40	105	105	89	124	8.44			
	Ön Lisans	13	97.8	100	72	117	12.4			
	Lisans	69	103	105	76	124	10.4			
	Lisansüstü	9	98.3	101	77	110	12.0			

*p<0,05.

Tablo 4.12. (Devam) Ölçek puanlarının babanın öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
EVOK	Ortaokul ve altı	20	68.5	66,5	43	95	16.0	5.79	0.216	
	Lise	40	72.5	72	46	107	14.7			
	Ön Lisans	13	65.3	68	39	95	16.6			
	Lisans	69	75.0	76	45	108	14.7			
	Lisansüstü	9	75.0	82	51	85	13.0			
Okuma	Ortaokul ve altı ^a	20	24.8	24	18	36	5.02	11.53	0.021*	a-d
	Lise ^b	40	27.1	27,5	17	34	4.45			
	Ön Lisans ^c	13	24.7	25	20	30	3.38			
	Lisans ^d	69	27.7	28	19	35	3.70			
	Lisansüstü ^e	9	27.7	28	20	34	4.53			
Yazma	Ortaokul ve altı	20	16.1	17,5	6	25	6.36	1.33	0.857	
	Lise	40	16.1	15	6	25	5.89			
	Ön Lisans	13	14.2	14	6	25	6.08			
	Lisans	69	15.7	16	5	25	5.38			
	Lisansüstü	9	16.2	13	11	24	4.99			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Ortaokul ve altı	20	15.4	12	10	26	5.38	3.87	0.424	
	Lise	40	15.7	15	8	29	5.24			
	Ön Lisans	13	14.9	14	6	30	6.98			
	Lisans	69	17.0	16	8	30	5.48			
	Lisansüstü	9	16.2	18	9	22	4.32			
Birlikte Kitap Okuma	Ortaokul ve altı	20	12.3	10,5	7	20	4.90	9.12	0.058	
	Lise	40	13.5	14	8	20	4.09			
	Ön Lisans	13	11.5	13	4	17	4.18			
	Lisans	69	14.7	16	6	20	3.93			
	Lisansüstü	9	14.9	16	6	20	4.88			
EROY-EV	Ortaokul ve altı	20	35.5	36	21	44	7.15	5.31	0.257	
	Lise	40	34.5	36	22	44	6.65			
	Ön Lisans	13	29.5	31	13	41	8.78			
	Lisans	69	34.3	35	22	44	6.30			
	Lisansüstü	9	33.0	32	26	42	4.66			
EVTA-T 3-6 Yaş	Ortaokul ve altı ^a	20	6.90	7	4	11	2.07	25.25	< .001*	b-d a-d
	Lise ^b	40	7.67	8	4	11	1.89			
	Ön Lisans ^c	13	7.69	8	6	10	1.49			
	Lisans ^d	69	9.00	9	5	11	1.67			
	Lisansüstü ^e	9	8.89	10	4	10	1.96			
Ev içi Okuryazarlık Ortamı	Ortaokul ve altı	20	152	156	110	184	17.9	1.90	0.754	
	Lise	40	155	155	155	189	16.3			
	Ön Lisans	13	145	143	112	181	22.6			
	Lisans	69	152	153	91	192	19.4			
	Lisansüstü	9	155	153	118	179	19.8			

*p<0,05.

Tablo 4.12. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Dikkat, Engelleyici Kontrol Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış alt boyutları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği, EVOK, EVOK Ölçeği Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı ve Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutları, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutunda, EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutunda ve EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanlarda babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutundan alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Çalışma Belleği Alt Boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babalar ile lisans öğrenim düzeyine sahip babalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,028$; $p<0,05$). Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre çalışma belleği puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

EVOK Ölçeği Okuma alt boyutundan alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Okuma alt boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babalar ile lisans öğrenim düzeyine sahip babalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,048$; $p<0,05$). Lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre ev erken okuryazarlık ortamı puanları daha yüksektir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında lise öğrenim düzeyine sahip babalar ile lisans öğrenim düzeyine sahip babalar; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babalar ile lisans öğrenim düzeyine sahip babalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,004$, $p<0,05$; $p=0,001$, $p<0,05$). Lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının, ortaokul ve altı ve lise öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre ev ortamı puanları daha yüksektir.

Tablo 4.13.'da "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ve "Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi"; "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi" alt boyutları; "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları; "EROY-EV"; "EVTA-T 3-6 Yaş"; "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin puanlarının gelir durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.13. Ölçek puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz-Düzenleme Becerileri	Düşük	46	79,4	79,5	50	100	10,5	0,14	0,928	
	Orta	50	79,7	80	53	100	10,6			
	Yüksek	55	79,7	80	57	99	8,16			
Dikkat Alt Boyutu	Düşük	46	23,2	24	16	30	3,62	3,77	0,151	
	Orta	50	24,3	25	16	30	3,53			
	Yüksek	55	24,5	25	15	30	2,96			
Çalışma Belleği	Düşük	46	22,8	23	16	25	2,04	2,36	0,306	
	Orta	50	22,1	23	14	25	2,66			
	Yüksek	55	22,3	23	15	25	2,17			
Engelleyici Kontrol- Duygu	Düşük	46	19,9	20	10	25	3,74	2,62	0,269	
	Orta	50	20,9	21	12	25	3,15			
	Yüksek	55	20,2	20	12	25	2,86			
Engelleyici Kontrol Davranış	Düşük	46	13,4	14	4	20	3,54	2,31	0,314	
	Orta	50	12,5	13	6	20	3,64			
	Yüksek	55	12,7	13	7	19	2,46			

* $p<0,05$.

Tablo 4.13. (Devam) Ölçek puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	H	p	İkili Karşılaştırma
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Düşük	46	58,3	59	51	64	2,90	1,19	0,550	
	Orta	50	58,3	59,5	48	67	4,83			
	Yüksek	55	57,8	58	51	65	3,50			
Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Düşük	46	44,8	45	35	50	3,71	3,50	0,174	
	Orta	50	43,5	43	34	50	3,86			
	Yüksek	55	43,6	44	35	49	3,28			
Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Düşük ^a	46	13,5	14	7	20	3,09	6,67	0,036*	a-b
	Orta ^b	50	14,9	15	10	21	2,47			
	Yüksek ^c	55	14,2	14	8	21	2,79			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Düşük	46	102	104	72	117	10,3	0,85	0,652	
	Orta	50	102	104	71	124	11,1			
	Yüksek	55	104	105	77	124	10,5			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Düşük	46	32,2	33	19	36	4,13	1,75	0,417	
	Orta	50	32,1	33	20	36	4,03			
	Yüksek	55	31,3	33	20	36	4,20			
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Düşük ^a	46	27,7	27,5	20	32	3,51	9,39	0,009*	a-c
	Orta ^b	50	28,5	29	20	32	3,42			
	Yüksek ^c	55	29,8	31	19	32	2,83			
Okuryazarlığa Model Olma	Düşük	46	15,3	17	6	22	4,15	2,82	0,244	
	Orta	50	16,4	16,5	6	24	3,85			
	Yüksek	55	16,7	17	6	24	3,75			
Okuryazarlığın Önemi	Düşük ^a	46	15,8	16	12	16	0,736	9,11	0,011*	a-b
	Orta ^b	50	15,0	16	11	16	1,48			
	Yüksek ^c	55	15,4	16	11	16	1,12			
Okuryazarlık Öğretimi	Düşük	46	11,2	11,5	4	16	2,82	2,09	0,350	
	Orta	50	10,0	10	4	16	3,80			
	Yüksek	55	10,4	11	4	16	3,73			
EVOK	Düşük	46	69,8	69,5	46	104	15,4	4,67	0,097	
	Orta	50	71,4	72,5	39	107	16,4			
	Yüksek	55	76,1	77	51	108	13,0			
Okuma	Düşük ^a	46	25,1	25	17	36	4,70	17,49	<,001*	a-c b-c
	Orta ^b	50	26,7	27	19	35	4,12			
	Yüksek ^c	55	28,6	29	20	34	3,21			
Yazma	Düşük	46	16,6	17	5	25	5,75	2,53	0,282	
	Orta	50	14,9	13,5	6	25	5,91			
	Yüksek	55	15,8	15	6	25	5,28			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Düşük	46	15,8	15	8	28	5,35	1,58	0,453	
	Orta	50	16,0	14,5	6	30	6,09			
	Yüksek	55	16,7	17	8	30	5,02			
Birlikte Kitap Okuma	Düşük ^a	46	12,2	11	6	20	4,54	9,17	0,010*	a-c
	Orta ^b	50	13,8	14	4	20	4,24			
	Yüksek ^c	55	15,0	16	6	20	3,69			
EROY-EV	Düşük	46	35,0	36	21	44	6,50	1,25	0,535	
	Orta	50	33,2	35	13	44	7,69			
	Yüksek	55	33,9	34	23	44	6,01			
EVTA-T 3-6	Düşük ^a	46	6,91	7	4	11	1,81	36,19	<,001*	a-b a-c b-c
	Orta ^b	50	8,42	9	5	11	1,74			
	Yüksek ^c	55	9,22	9	4	11	1,57			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Düşük	46	150	152	110	185	17,5	2,51	0,285	
	Orta	50	155	156	91	189	20,2			
	Yüksek	55	152	153	106	192	18,2			

*p<0,05.

Tablo 4.13. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları; Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği ve Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutları; EVOK Ölçeği ve Yazma ve Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutları; EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken ($p>0,05$); Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutları, EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından ve EVTA-T 3-6 Yaş ölçeğinden alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$).

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile orta gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,031$, $p<0,05$). Orta gelir düzeyine sahip çocukların, düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları daha yüksektir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutlarından alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,010$, $p<0,05$). Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksektir. Okuryazarlığın Önemi puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile orta gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=0,008$, $p<0,05$).

Düşük gelir düzeyine sahip çocukların, orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuryazarlığın Önemi puanları daha yüksektir.

EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Okuma puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında; orta ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0,001$, $p < 0,05$; $p = 0,023$, $p < 0,05$; $p = 0,024$, $p < 0,05$). Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük ve orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuma puanları daha yüksektir. Birlikte Kitap Okuma puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p = 0,010$, $p < 0,05$). Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ile, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dwass-Steel-Critchlow-Fligner ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile orta gelir düzeyi arasında; düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında; orta ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0,001$, $p < 0,05$; $p < 0,001$, $p < 0,05$; $p = 0,024$, $p < 0,05$). Orta gelir düzeyine sahip çocukların, düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre; yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre; yüksek gelir düzeyine sahip çocukların orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre ev ortamı puanları daha yüksektir.

Tablo 4.14.'de "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol- Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış" alt boyutları, "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği", "EVOK Ölçeği" ve "Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma" alt boyutları, "EROY-EV", "EVTA-T 3-6 Yaş", "Ev İçi Okuryazarlık Ortamı" Ölçeklerin

puanlarının son 6 ay içinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.14. Ölçek puanlarının son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre Mann Whitney U Testi sonuçları.

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ortanca	Min.	Maks.	SS	U	p	Etki Büyüklüğü
Öz-Düzenleme Becerileri	Katıldım	34	82,38	83,5	70	94	6,54	1550	0,050	0,22
	Katılmadım	117	78,79	79	50	100	10,32			
Dikkat	Katıldım	34	25,41	25,5	19	29	2,50	1402	0,009*	0,29
	Katılmadım	117	23,65	24	15	30	3,51			
Çalışma Belleği	Katıldım	34	22,85	23	20	25	1,58	1794	0,380	0,09
	Katılmadım	117	22,22	23	14	25	2,47			
Engelleyici Kontrol-Duygu	Katıldım	34	21,12	20	16	25	2,18	1739	0,262	0,12
	Katılmadım	117	20,11	20	10	25	3,47			
Engelleyici Kontrol Davranış	Katıldım	34	13,00	13	6	18	2,79	1883	0,635	0,05
	Katılmadım	117	12,81	13	4	20	3,35			
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Katıldım	34	57,56	58	51	65	3,89	1719	0,227	0,13
	Katılmadım	117	58,28	59	48	67	3,81			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	Katıldım	34	103,56	104	77	121	9,92	1899	0,688	0,04
	Katılmadım	117	102,32	104	71	124	10,84			
EVOK	Katıldım	34	77,24	79	39	108	14,36	1526	0,039*	0,23
	Katılmadım	117	71,28	71	43	107	15,07			
Okuma	Katıldım	34	28,29	28	17	36	4,21	1543	0,047*	0,22
	Katılmadım	117	26,48	27	18	34	4,17			
Yazma	Katıldım	34	16,32	16	6	25	5,59	1841	0,510	0,07
	Katılmadım	117	15,58	14	5	25	5,67			
Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı	Katıldım	34	17,09	18	6	30	5,38	1702	0,201	0,14
	Katılmadım	117	15,95	15	8	30	5,49			
Birlikte Kitap Okuma	Katıldım	34	15,53	16	4	20	4,08	1358	0,005*	0,31
	Katılmadım	117	13,27	14	6	20	4,21			
EROY-EV	Katıldım	34	34,47	36	13	44	7,18	1846	0,523	0,07
	Katılmadım	117	33,85	35	19	44	6,64			
EVTA-T 3-6	Katıldım	34	9,29	9	6	11	1,49	1195	<,001*	0,39
	Katılmadım	117	7,95	8	4	11	1,96			
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı	Katıldım	34	153	151	118	192	17,1	1986	0,991	0,00
	Katılmadım	117	152	154	91	189	19,2			

*p<0,05.

Tablo 4.14. incelendiğinde, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların annelerin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken (p>0,05); Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Dikkat Alt Boyutundan alınan

puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Ölçeklerden alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Dikkat Alt Boyutu puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarının (Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış) etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ve EVOK Ölçeği alt boyutu olan “Okuma” ve “Birlikte Kitap Okuma” alt boyutlarından alınan puanların annelerin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Ölçeklerden alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının EVOK Ölçeği toplam puanlarının ve EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutlarının puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. EVOK Ölçeği ve (okuma, yazma, ses bilgisel farkındalık) alt boyutlarının etki düzeyinin düşük olduğu görülürken; EVOK Ölçeğinin birlikte kitap okuma alt boyutunun etki düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Ölçeklerden alınan puanların ortancalarına göre yapılan grup karşılaştırmaları sonucunda son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminer veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinin etki düzeyinin orta olduğu görülmektedir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya

etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Ebeveyn Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinin etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

4.3. Ölçeklerin Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Öz Düzenleme Becerileri, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı, EROY-EV, EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeklerinin birbirleri ile olan ilişkisine dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.15.'te Öz-Düzenleme Becerileri, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK EROY-EV, EVTA-T 3-6 Yaş, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15. Ölçeklerin Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7
1.Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği	<i>r</i>	1						
	<i>p</i>							
2.Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	<i>r</i>	0,158	1					
	<i>p</i>	0,052						
3.Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği	<i>r</i>	0,447***	0,030	1				
	<i>p</i>	<,001	0,719					
4.EVOK	<i>r</i>	0,421***	0,112	0,645***	1			
	<i>p</i>	<,001	0,169	<,001				
5.Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı Ölçeği	<i>r</i>	0,427***	0,199*	0,646***	0,583***	1		
	<i>p</i>	<,001	0,014	<,001	<,001			
6.EROY-EV	<i>r</i>	0,352***	0,138	0,624***	0,720***	0,563***	1	
	<i>p</i>	<,001	0,091	<,001	<,001	<,001		
7.EVTA-T 3-6	<i>r</i>	0,131	0,026	0,325***	0,385***	0,278***	0,157	1
	<i>p</i>	0,110	0,752	<,001	<,001	<,001	0,054	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4.15. incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı, EROY-EV arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Buna göre;

- Öz düzenleme becerileri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,447$ $p<0,001$). Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arttıkça çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri puanları da artmaktadır.

- Öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r= 0,421$, $p<0,001$). Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK) puanları da artmaktadır.

- Öz düzenleme becerileri ile ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,427$, $p<0,001$). Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arttıkça ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) puanları da artmaktadır.

- Öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,352$, $p<0,001$). Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır.

Tablo 4.15. incelendiğinde Ebeveyn-Çocuk ilişkisi ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,199$, $p<0,001$). Ebeveyn-Çocuk ilişkisi düzeyi arttıkça ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) puanları da artmaktadır.

Tablo 4.15. incelendiğinde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ile EVOK, Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı, EROY-EV ve EVTA-T 3-6 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Buna göre;

- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,645$, $p<0,001$). Çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK) puanları da artmaktadır.
- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev içi okuryazarlığı ortamı (HLEQ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,646$, $p<0,001$). Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanları arttıkça ev içi okuryazarlığı ortamı (HLEQ) puanları da artmaktadır.
- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,624$, $p<0,001$). Çocukların Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır.
- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev ortamları (EVTA-T 3-6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,325$, $p<0,001$). Çocukların Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri puanları arttıkça ev ortamları (EVTA-T 3-6 Yaş) puanları da artmaktadır.

Tablo 4.15. incelendiğinde EVOK ile HLEQ, EROY-EV ve EVTA-T 3-6 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Buna göre;

- EVOK ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki

orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,583$, $p<0,001$). Çocukların EVOK puanları arttıkça ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) puanları da artmaktadır.

- EVOK ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,720$, $p<0,001$). Çocukların EVOK puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır.

- EVOK ile ev ortamları (EVTA-T 3-6 Yaş) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,385$, $p<0,001$). Çocukların EVOK puanları arttıkça ev ortamları (EVTA-T 3-6) puanları da artmaktadır.

Tablo 4.15. incelendiğinde HLEQ ile EROY-EV ve EVTA-T 3-6 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Buna göre;

- Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,563$, $p<0,001$). Çocukların ev içi okuryazarlık ortamı puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır.

- Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) ile ev ortamları (EVTA-T 3-6) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişki düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir ($r=0,278$, $p<0,001$). Çocukların Ev İçi Okuryazarlık Ortamı puanları arttıkça ev ortamları (EVTA-T 3-6) puanları da artmaktadır.

Tablo 4.15. incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile anne-çocuk ilişkisi ve EVTA-T arasında; anne-çocuk ilişkisi ile çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, EVOK, EROY-EV, EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği arasında; EROY-EV ile EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde; 48-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri ile anne çocuk ilişkileri, anne-çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev ortamları, ev erken okuryazarlık ortamları arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenlerin bu beceri ve ortamları açıklamadaki rolünün incelenmesi amaçlanarak planlanan bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular literatür doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Tanımlayıcı İstatistik Bulgularının Tartışılması

Katılımcılara uygulanan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne formu)”; “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK”, “Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV”, “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği”; “Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği”; “Ev Ortamı Tarama Aracı”; “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Aracı” bu başlık altında betimsel istatistik bulguları ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanlarının 50 ile 100 aralığında değiştiği, puanların genel ortalamasının 79,6 ve standart sapmasının 9,70 olduğu görülmektedir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan puanlar alt boyutlara göre incelendiğinde; dikkat alt boyutu puanlarının 15 ile 30 aralığında değiştiği, ortalamasının 24, standart sapmasının 3,38 olduğu; çalışma belleği alt boyutu puanlarının 14 ile 25 aralığında değiştiği, ortalamasının 22,4, standart sapmasının 2,31 olduğu; engelleyici kontrol duygu alt boyutu puanlarının 10 ile 25 aralığında değiştiği, ortalamasının 20,3, standart sapmasının 3,25 olduğu; engelleyici kontrol davranış alt boyutu puanlarının 4 ile 20 aralığında değiştiği, ortalamasının 12,9, standart sapmasının 3,23 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1). Alan yazında Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin kullanıldığı araştırmaların tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde; ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Erol ve İvrendi (273) Türkiye’nin güneybatı bir ilinde yaptıkları çalışmalarında 48-73 ay aralığında olan çocukları dahil etmiştir. Ölçeğin toplam puanının ortalamasını 76,21; standart sapmasını 11,47 olarak bulmuştur. Dikkat alt boyutunda ortalama 23,08,

standart sapma 4,57; çalışma belleği alt boyutu ortalama 20,93, standart sapma 3,22; engelleyici kontrol duygu alt boyutu ortalama 18,68, standart sapma 3,70; engelleyici kontrol davranış alt boyutu ortalama 13,50; standart sapma 3,31 olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Emre ve ark. (281) Hatay ve Bingöl İllerinde yaşayan 5-6 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptığı çalışmada, öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarının 24 ile 100 aralığında değiştiği, ortalamasının 77,93, standart sapmasının 11,02 olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada hesaplanan değerler yapılan diğer araştırmalardaki betimsel bulgularla karşılaştırıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu görülse de, bu çalışmada Öz Düzenleme Ölçeğinden alınan puanların diğer araştırmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve minimum maksimum değer aralığının daha dar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni; bu araştırmanın örneklem grubunun Edirne İlinde yaşamaları ve Edirne İlinin sosyo-kültürel yapısındaki farklılık ile gelişen çocukların katıldığı sosyal aktivitelerdeki ve ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliğindeki farklılıklar olabilir. Bu araştırmanın ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliği ile öz düzenleme becerileri arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu bulgusu belirtilen görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.15.).

Anne çocuk ilişkisi düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği toplam puanlarının 48 ile 67 puan arasında değiştiği, puan ortalamalarının 58,1 ve standart sapmalarının 3,82 olduğu bulunmuştur. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu puanları 34 ile 50 puan arasında değiştiği, ortalamalarının 43,9, standart sapmalarının 3,63 olduğu bulunmuştur. Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu puanlarının ise 7 ile 21 puan arasında değiştiği, ortalamalarının 14,2, standart sapmalarının 2,82 olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.1.). Torun (282) yaptığı çalışmada Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu puanları 28 ile 50 aralığında değiştiği, ortalamalarının 42,40, standart sapmalarının 4,33 olduğu; Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu puanlarının ise 5 ile 22 aralığında değiştiği, ortalamalarının 13,63, standart sapmalarının 3,06 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında hesaplanan değerlerin yapılan bu çalışmadaki betimsel bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği okuma etkinliklerini değerlendiren “Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)” puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri incelendiğinde toplam puanlarının 71 ile 124 puan arasında değiştiği, ortalamalarının 103 ve standart sapmalarının 10,6 olduğu bulunmuştur. Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutu puanlarının 19 ile 36 arasında değiştiği, ortalamalarının 31,8 ve standart sapmalarının 4,11 olduğu; Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu puanlarının 19 ile 32 arasında değiştiği, ortalamalarının 28,7, standart sapmalarının 3,34 olduğu; Okuryazarlığa Model Olma Alt Boyutu puanlarının 6 ile 24 aralığında değiştiği, ortalamalarının 16,1, standart sapmalarının 3,93 olduğu, Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu puanlarının 11 ile 16 aralığında değiştiği, ortalamalarının 15,4 ve standart sapmalarının 1,19 olduğu; Okuryazarlık Öğretimi Alt Boyutu puanlarının 4 ile 16 16 aralığında değiştiği, ortalamalarının 10,5 ve standart sapmalarının 3,51 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Uçar (283) yaptığı araştırmada Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği puanlarının ortalamasının 98,41 ve standart sapmasının 8,78 olarak bulmuştur. Yüce (284) 30-60 ay aralığındaki çocuklarla yaptığı araştırmada Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği puanlarının 31 ile 96 aralığında değiştiğini, ortalamasını 59,20 ve standart sapmasını 9,60 olarak bulmuştur. Birlikte Etkileşimli Okuma puanının 9 ile 36 arası değer aldığı ve ortalamasının $13,18 \pm 4,42$ olduğu, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanının 8-21 arası değer aldığı ve ortalamasının $17,78 \pm 2,19$ olduğu, Okuryazarlığa Model Olma puanının 6-24 arası değer aldığı ve ortalamasının $14,16 \pm 3,55$ olduğu, Okumanın Önemi puanının 4-13 arası değer aldığı ve ortalamasının $4,91 \pm 1,56$ olduğu, Okuryazarlık Öğretimi puanının 4-16 arası değer aldığı ve ortalamasının $9,17 \pm 3,07$ olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada hesaplanan değerler yapılan diğer araştırmalardaki betimsel bulgularla karşılaştırıldığında değerlerin birbirinden farklı olduğu, bu araştırmada Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan puanların diğer araştırmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni araştırmaların farklı illerde kardeş sayısı, aile yapısı gibi farklı özelliklere sahip örneklem gurupları ile çalışması ve örneklem guruplarının yaş aralığı farklılıklarından

kaynaklı olabilir. Edirne İli demografik özellikleri düşünüldüğünde ailelerin tek veya iki çocuğa sahip olmaları da (bu çalışmada; örneklem grubunun %48,3'ü tek çocuk, %43,7'si iki kardeş ve %7,9'u üç kardeş ve üzeridir.) Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan puanların diğer araştırmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olmasının nedenleri arasında olabilir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen, kardeş sayısına göre anne çocuk birlikte okuma etkinliklerinin farklılaştığı ve tek kardeş olan çocukların anneleriyle birlikte okuma etkinliklerinin daha çeşitli olduğu bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.7.).

Çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan EVOK Ölçeği toplam puanlarının 38 ile 108 aralığında değiştiği, ortalamalarının 72,6, standart sapmalarının 15,1 olduğu bulunmuştur. Okuma Alt Boyutu puanlarının 17 ile 36 aralığında değiştiği, ortalamalarının 26,9, standart sapmalarının 4,24 olduğu; Yazma Alt Boyutu puanlarının 5 ile 25 aralığında değiştiği, ortalamalarının 15,7, standart sapmalarının 5,64 olduğu; Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutu puanlarının 6 ile 30 aralığında değiştiği, ortalamalarının 16,2, standart sapmalarının 5,47 olduğu; Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu puanlarının 4 ile 20 aralığında değiştiği, ortalamalarının 13,8 ve standart sapmasının 4,27 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). EVOK Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan Sarıca ve ark. (276) belirttiği norm değerlerine göre EVOK Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 114'tür. Bu çalışmada EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması puan norm değerlerinde ortalama aralıkta yer aldığı söylenebilir. Norm değerlerinde Okuma Alt Boyutunda 20,90 ve altı puan aralığı yetersiz, 20,91-30,23 puan aralığı orta düzey, 30,24 ve üzeri puan aralığı zengin; Yazma Alt Boyutunda 11,23 ve altı puan aralığı yetersiz, 11,24-22,04 puan aralığı orta düzey, 22,05 ve üzeri puan aralığı zengin; Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutunda 10,95 ve altı puan aralığı yetersiz, 10,96-21,08 puan aralığı orta düzey, 21,09 ve üzeri puan aralığı zengin; Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutunda 10,98 ve altı puan aralığı yetersiz, 10,99-17,77 puan aralığı orta düzey, 17,78 ve üzeri puan aralığı zengin ev erken okuryazarlık ortamı olarak belirtilmektedir (276). Bu çalışmada çocukların alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamalarını bu puan aralıklarında

değerlendirdiğimizde, Okuma, Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarında orta düzeyde olumlu ev erken okuryazarlık deneyimlerine sahip oldukları söylenebilir. Sarıca ve ark. (276) yaptığı çalışmada EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutu puanlarının ortalamalarının 25,57, standart sapmalarının 4,66 olduğu; Yazma Alt Boyutu puanlarının ortalamalarının 16,64, standart sapmalarının 5,40 olduğu; Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutu puanlarının ortalamalarının 16,02, standart sapmalarının 5,06 olduğu; Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu puanlarının ortalamalarının 14,38 ve standart sapmasının 3,39 olduğu görülmektedir. Hesaplanan betimsel değerlerin Sarıca ve ark. (276) yaptığı çalışmadaki bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Akoğlu ve Kızılöz (285) Ankara İl merkezinde yaptıkları araştırmada ise EVOK toplam puanına ilişkin ortalamaları 55-61 aylık çocuğa sahip olan ailelerin 77,05 ortalamaya, 14,89 standart sapmaya, 62-68 aylık çocuğa sahip olan ailelerin 76,67 ortalamaya, 11,89 standart sapmaya ve 48-54 aylık çocuğa sahip ailelerin 75,78 ortalamaya, 11,56 standart sapmaya sahip olduklarını bulmuşlardır. Akoğlu ve Kızılöz (285) yaptıkları araştırmada daha yüksek ortalamalara sahip olmalarının nedeni annelerin öğrenim düzeylerinin daha yüksek olması olabilir. Bu araştırmanın EVOK Ölçeği toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre farklılaştığı ve annenin öğrenim düzeyi arttıkça EVOK toplam puanlarının da arttığı bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.11.).

Çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendirmek amacı ile kullanılan EROY-EV Ölçeği puanlarının 13 ile 44 aralığında değiştiği, ortalamalarının 34 ve standart sapmalarının 6,75 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Yüce (284) İstanbul İli örnekleminde 36-60 ay çocuklarıyla yaptığı araştırmada EROY-EV Ölçeği puanlarının 15 ile 44 aralığında değiştiği, ortalamalarının 31,29, standart sapmalarının 6,14 olduğu sonucuna ulaşmıştır. EROY-EV Ölçeğinden alınan puanların betimsel değerlerin Yüce (284) yaptığı araştırmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin, araştırmanın farklı ay aralıklarında olan örneklem grupları ile yapılması, çocukların cinsiyetleri, kardeş sayısı gibi faktörler olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen, cinsiyet ve kardeş sayısına göre ev erken okuryazarlık deneyimlerinin farklılaştığı ve tek kardeş olan

çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının daha çeşitli olduğu bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.3., 4.7.).

Çocukların ev ortamlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan EVTA Ölçeği puanlarının 4 ile 11 aralığında değiştiği, ortalamalarının 8,25 ve standart sapmalarının 1,94 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). EVTA Ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan Sucuoğlu ve ark. (280) EVTA Ölçeği puanlarının 0 ile 12 aralığında değiştiğini, ortalamalarının 7,06 ve standart sapmalarının 2,74 olduğunu bulmuşlardır. Sucuoğlu ve ark. (280) EVTA puanının 7 veya 7'den az olması durumunda çocukların ev ortamlarının kalitesinin düşük olduğunu, 7'den çok olması durumunda ise ev ortamlarının kalitesinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada EVTA Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalamasının 7'den çok olması ile örneklem grubunun ev ortamlarının kalitesinin yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak, örneklem grubunun eğitimde gelişmişlik düzeyi olarak Türkiye'nin önde gelen illerinden olan Edirne ilinde yaşayan annelerden oluşmuş olması düşünülebilir. Bu araştırmanın; anne ve babanın öğrenim düzeyleri arttıkça ev ortamlarının kalitesinin de artması bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.11., 4.12.).

Çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) Ölçeği puanları 91 ile 192 aralığında değiştiği, ortalamalarının 152 ve standart sapmasının 18,7 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Altun (279), örnekleme 56- 73 ay aralığındaki çocukların oluşturduğu çalışmasında Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) Ölçeği puanları 75 ile 189 aralığında değiştiği, ortalamalarının 146,18 ve standart sapmasının 20,87 olduğu bulmuştur. Seçim (286) yaptığı araştırmada Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) Ölçeği puanlarının 50 ile 192 aralığında değiştiği, ortalamalarının 139,17, standart sapmasının 22,37 olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada hesaplanan değerler yapılan diğer araştırmalardaki betimsel bulgularla karşılaştırıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu görülse de, bu araştırmada Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan puanların diğer araştırmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve minimum

maksimum değer aralığının daha dar olduğu görülmektedir. Bunun sebebi çalışmanın farklı illerdeki örneklem grupları ile yapılması ve illerin demografik yapılarına bağlı olarak kardeş sayısının etkisi olabilir. Tek kardeş olan çocukların ev erken okuryazarlık deneyimlerinin çeşitliliğinin daha fazla olması bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.7.).

5.2. Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular, çocukların ve ailelerin demografik özellikleri olmak üzere iki alt başlık altında tartışılmıştır.

5.2.1. Ölçek Puanlarının Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çocukların Ayları

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Engelleyici Kontrol Davranış boyutu puanları çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken, Dikkat, Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol– Duygu boyutları puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği ve 61-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.2.). Tuzcuoğlu ve ark. (287) yaptıkları araştırmada da benzer sonuca ulaşarak; 61-72 ay arası çocukların 48- 60 ay arası olan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veziroğlu Çelik ve ark. (31) yaptığı çalışmada ABD ve Türkiye grubu için çocuğun yaşı ile davranış düzenlemesiyle olumlu yönde ilişkili bulmuşlardır. Wanless ve ark. (128)'nin Tayvanlı çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada da davranış düzenleme becerilerinin çocukların yaşıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veziroğlu Çelik ve ark. ve Wanless ve ark. (31, 128) yaptığı çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir ancak, literatürde yaş değişkeninin öz düzenleme becerilerini etkilemediği bulguları

da yer almaktadır. Öksüz (288)'in 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada 4-5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Akcan (289)'da yaptığı çalışmada 4-6 yaş çocukların öz düzenleme dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış becerileriyle yaş değişkeninin ilişkili olmadığını bulmuştur. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni, örneklem grupları özelliklerine göre yaş değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin farklılaşması ve ölçme araçlarının değerlendirme yöntemlerinin farklı olması (anne, öğretmen görüşüne dayalı değerlendirme araçları ve çocuğa uygulanan değerlendirme araçları) olabilir. Baysal ve Özgenel (290) ve Bayındır ve Ural (291) yaptıkları araştırmalarda bağlanma stillerinin öz düzenleme düzeylerini etkilediği ve güvenli bağlanan çocukların öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan yola çıkarak öz düzenleme becerilerini bağlanma stili gibi birçok faktörün etkilediği ve bu yüzden araştırmalarda yaşa bağlı farklı sonuçların olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve 61-72 ay aralığında olan çocukların 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre anne çocuk ilişkisi düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.2.). Ummanel (292) aile çocuk ilişkilerinin çocukların yaşlarına göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaştığı çalışması da bulguyu destekler niteliktedir. Ural ve ark. (293) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar göstererek, anne çocuk ilişkilerinin çocuğun yaşına göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Dereli ve Dereli (294), ise Eskişehir ilinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada ise tam tersi bir bulguya ulaşarak, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni örneklem gruplarının yaş aralıklarından kaynaklı olabilir. Dereli ve Dereli (294) yaptıkları araştırmada 4- 5 yaş grubu çocuklar ile ebeveyn ilişkilerini incelerken bu çalışmada 48-72 ay arası çocuklar ile annelerin ilişkileri incelenmiştir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanlar ve Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutu, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu, Okuryazarlığın Önemi Alt Boyutu, Okuryazarlık Öğretimi Alt Boyutu puanları çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Çocuk- Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin alt boyutu olan Okuryazarlığa Model Olma boyutu puanları ise çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.2.). Arıcı ve Akcan (295) ve Arıcı (296) yaptıkları araştırmalarda, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam ve alt boyutlarından alınan puanların çocuğun yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared (226) ise ev erken okuryazarlık ortamının unsurlarından olan ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma gibi etkinliklerin çocukların yaşı ile ilişkili olmadığını ancak erken okuryazarlıkla ilgili belirli becerilerle yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki araştırmalar çocuk anne birlikte okuma etkinliklerinin çocuğun yaşına göre farklılaşmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Okuryazarlığa model olma alt boyutunun farklılaşmasının sebebi olarak ise ilkökul dönemine yaklaştıkça anneler için okuma etkinliklerinin daha çok önem kazanması ve annelerin çocuklarına kitap okuma konusunda model olmaya daha çok önem vermeleri olabilir. Bradley ve ark. (297) yaptıkları araştırmada da çocukların evlerinde belirli eylemlere, nesnelere, olaylara ve koşullara maruz kalma sıklığının yaşla birlikte önemli ölçüde değiştiği belirtmektedirler.

Araştırmada ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için kullanılan EVOK (Okuma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutları), EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanlar tutarlı sonuçlar vererek çocukların aylarına göre anlamlı farklılık göstermemişlerdir ancak EVOK Ölçeğinin alt boyutu olan Yazma boyutundan alınan puanların ise çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve 61-72 ay aralığında olan çocukların 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre Yazma Alt Boyutu puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.2.). Niklas, Wirth, Guffler, Drescher ve Ehmig (298) ve Wirth, Ehmig ve Niklas (299) yaptıkları araştırmalarda

toplam puanlardan elde edilen bulgularla benzer sonuçlara ulaşarak ev erken okuryazarlık ortamı ile çocukların yaşı arasında ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Akoğlu ve Kızılöz (285) ise okul öncesi eğitim almakta olan 48- 68 ay aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada çocuğun yaşı ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) toplam puanı arasında ilişki olmadığı ancak yazı farkındalığı puanlarının çocukların aylarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ayları arttıkça alınan puanların da arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Akoğlu ve Kızılöz (285) yaptığı araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çocukların ayları arttıkça yazma puanlarının da artması, çocukların aylarının artması ile birlikte, ilkökula hazırlık becerileri kapsamında ailelerin yazma etkinliklerine daha çok vakit harcadıklarını düşündürmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların aylarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.2.). Bu bulguya ulaşılmamasının nedeni olarak ebeveyn faktörlerinin ev ortamının kalitesini belirlemede daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu araştırmadan elde edilen; anne baba yaşlarına, öğrenim düzeylerine, annenin çalışma durumuna, gelir düzeyine göre ev ortamının farklılaşması bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.8.,4.9., 4.10., 4.11., 4.12., 4.13.).

Cinsiyet

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.3.). Uykan ve Akkaynak (300) yaptığı çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Uykan ve Akkaynak (300) çalışmasında öz-düzenleme becerinin çocuğun cinsiyetine bağlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Tayvan, Güney Kore ve Çin gibi Asya ülkelerinde ve Fransa, Almanya gibi Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen ve öz düzenleme becerilerini değerlendiren araştırmalar da cinsiyet farklılıkları bulamamışlardır (69, 128). Öksüz (288)'in 4-6 yaş arasındaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanarak yaptığı araştırmada kız ve erkek

çocuklarının öz düzenleme becerileri düzeylerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akcan (289) yaptığı çalışmaya göre anne görüşlerine göre 4-6 yaş çocukların öz düzenleme dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol- davranış becerilerinde cinsiyet değişkeninin fark yaratmadığını bulmuştur. Sezgin, Ulus ve Şahin (301) cinsiyete göre davranış düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Yapılan bu araştırmalar bulguları destekler nitelikteyken, okul öncesi döneme odaklanan yurt dışı araştırmaların bir kısmı da, kız çocuklarının öz düzenlemede avantajlı olduğunu belirtmektedirler (9, 16, 64, 69, 126, 302). Saraç, Abanoz, Ogelman (303) da öğretmen değerlendirmesi ile çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirdikleri araştırmalarında öz düzenleme becerilerinde (engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği) kız olan çocukların erkek olan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Veziroğlu Çelik ve ark. (31) yaptığı çalışmada ABD grubu için, çocuğun cinsiyeti davranış düzenlemesiyle önemli ölçüde ilişkili bulmuşlardır. Montroy, Bowles ve Skibbe (304) 36 – 65 ay aralığındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada kızlar erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme göstermişlerdir. Şehirli (305) okul öncesi eğitime devam eden çocukların davranışları ile ilgili yaptığı araştırmasında erkeklerin kızlara göre daha çok uyumsuz davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlarına ulaşılmasında örneklem sayısı, yaşanan şehirlerin ve ülkelerin kültürel özellikleri, çocukların ve ebeveynlerin özelliklerine bağlı değişkenler, ölçek farklılıkları ve değerlendirme farklılıkları (anne görüşüne dayalı değerlendirme, çocuğu doğrudan değerlendirme ve öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirme) gibi faktörlerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Anne çocuk ilişkisini değerlendiren Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Literatür incelendiğinde araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Torun (282) yaptığı araştırmada Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyut puanları ile çocuklarının cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Şahin, Sarıbaş ve Ertör (306) yaptıkları çalışma da çocukların cinsiyeti ile Çocuk Ebeveyn İlişkileri Ölçeği arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna

ulaşmışlardır. Dereli ve Dereli (294), Eskişehir İlinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ural ve ark. (293) yaptıkları araştırmada anne-çocuk ilişkisinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Saygı (307) yaptığı çalışmada çocuğun cinsiyetine göre Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinin toplam puanlarının etkilenmediği bulgusuna ulaşmıştır. Cinsiyet faktörüne göre ebeveyn çocuk ilişkisinin farklılaşmamasının nedeni olarak çocuğun yaşı, annenin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi değişkenlerin etkisinin daha çok olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada anne çocuk ilişkisinin çocuğun yaşı, annenin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyine göre farklılaştığı bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.2., 4.11., 4.13.).

Çocuk anne okuma etkinliklerini inceleyen Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Literatür incelendiğinde araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Uçar (283) yaptığı araştırmada Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Arıcı (296) Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun cinsiyetine göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Arıcı ve Tüfekçi Akcan (295) yaptığı araştırmada da benzer bulgulara ulaşarak, annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden aldıkları puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Literatür ve bulgular incelendiğinde çocukların ebeveynleriyle kitap okuma etkinliklerinde çocukların cinsiyetinin etkili olmadığı; çocukların dikkati, okumanın niteliği ve çeşitliliği, ebeveyn özellikleri gibi diğer değişkenler ile daha çok ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ev erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için kullanılan EVOK, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden EVOK ve EROY-EV değerlendirmeleri benzer sonuçlar verirken, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı farklı sonuçlar

vermiştir. EVOK Ölçeği Okuma ve Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı alt boyutlarından alınan puanlar çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken, EVOK Ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutları olan Yazma ve Birlikte Kitap Okuma boyutlarından alınan puanların çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. EROY-EV Ölçeğinden alınan toplam puanların da çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve kız çocukların erkek çocuklara göre ev erken okuryazarlık ortamlarının daha çeşitli olduğu görülmektedir. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan toplam puanlar ise çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Literatür incelendiğinde araştırmalar, ölçek farklılıkları ile ortaya çıkan her iki bulguyu da destekler niteliktedir. Montroy, Bowles ve Skibbe (304) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı araştırmada da, erken okuryazarlık becerilerindeki bireysel kazanımların erkekler ve kızlar arasında farklılık göstermediğini belirtmiştir. Niklas ve ark. (298) ve Wirth, Ehmig ve Niklas (299) da yaptıkları araştırmalarda ev erken okuryazarlık ortamı ile çocukların cinsiyeti arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ile benzer sonuçlar verdiği görülürken Baroody ve Diamond (308) yaptığı çalışma EVOK ve EROY-EV Ölçekleri değerlendirmeleriyle benzer sonuçları vermiştir. Baroody ve Diamond (308) dört ve beş yaşındaki okul öncesi çocukların erken okuryazarlık ilgisini ve katılımını, cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında çocukların erken okuryazarlık ilgisi ve katılımında kızların daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Harmandar (309) yaptığı araştırma da EVOK Ölçeğinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Harmandar (309) kız çocuğu olan ailelerde erkek çocuğu olanlara göre ebeveynlerin, ev ortamında çocuklarına sundukları yazma ve birlikte kitap okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinin daha fazla olduğu; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutlarında ise cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Raikes ve ark. (310) yaptıkları araştırmada anneler, kız çocuklarına ve ilk doğan çocuklarına, erkek çocuklara ve daha sonra doğan çocuklara göre daha sık kitap okuduklarını

bildirmişlerdir. Fakat ebeveynlerin, erkek çocuklarının daha hareketli olması ve kızlara göre daha az sözel ifadeler kullanması gibi farklı değerlendirmeleri bu sonuçları etkilemiş olabilir (310) ve literatürdeki bu farklı bulgular; ölçek değerlendirmelerindeki farklılıklar, kültürün cinsiyet değerlendirmeleri, çocuklara bağlı bireysel özellikler, aileye bağlı diğer faktörler gibi birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

EVTA-T 3-6 Ev Ortamı Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.3.). Bu bulgu ev ortamının kalitesini etkileyen çocuğa ve aileye bağlı başka değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmadan elde edilen; anne baba yaşlarına, öğrenim düzeylerine, annenin çalışma durumuna, gelir düzeyine göre ev ortamının farklılaşması bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.8.,4.9., 4.10., 4.11., 4.12., 4.13.).

Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Durumu

Araştırmanın sonucunda Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK, EROY-EV, EVTA-T 3-6, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kuruma devam etme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.4.). Okula devam etme durumuna göre anlamlı farklılık olmamasının nedeni olarak, araştırmanın Covid-19 pandemi döneminde yapılması ve pandemi önlemleri kapsamında okul öncesi kurumların eğitim öğretime uzaktan eğitim yoluyla devam etmesi ve çocukların daha çok ev içinde vakit geçirdikleri bu sebeple de ev ortamı faktörlerinin okuldan daha çok belirleyici olduğu düşünülmektedir. Özdoğan ve Berkant (311) de Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerini aldıkları araştırmada uzaktan eğitimin dezavantajlarını motivasyon kaybı, iletişim, etkileşim ve sosyalleşme yetersizliği gibi durumlar olarak

belirtmişlerdir. Bu olumsuz durumlar da okul öncesi kuruma devam etme durumu farkını ortadan kaldırmış olabileceğini düşündürmektedir.

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.5.). Sezgin, Ulus ve Şahin (301) yaptıkları araştırmada okula devam sürelerine göre davranış düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Uykan ve Akkaynak (300) yaptığı çalışmada ise dikkat ve engelleyici kontrol-duygu becerisi puanlarında çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresine bağlı olarak farklılık gözlemlenirken; çalışma belleği, engelleyici kontrol-davranış ve öz düzenleme becerisi puanlarında çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine bağlı bir farklılık olmadığını gözlememişlerdir. Akcan (289) yaptığı çalışmaya göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre engelleyici kontrol – duygu ve engelleyici kontrol – davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, dikkat ve çalışma belleği boyutu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı ile ilgili ulaşılan sonucunun diğer araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilirken alt boyutlarından elde edilen bulgularda tutarsızlıklar mevcuttur.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri, EVOK, EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.5.). Bu sonuçtan yola çıkarak okul öncesi kuruma devam etme süresinin anne, çocuk ilişkisini, ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliğini etkilemediği ve kardeş sayısı, cinsiyet, çocuğun yaşı gibi çocuğa bağlı ve annenin öğrenimi, gelir düzeyi gibi aileye bağlı değişkenlerin etkiliyor olabileceği düşünülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanlar okul öncesi kuruma devam etme süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte ve iki yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocukların EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları hiç başlamayanlara göre daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.5.). Okul öncesi kurumlarında aile katılımları ve aile eğitimleri de önem kazanmaktadır. Ev ortamının okul öncesi kuruma devam etme süresine göre farklılaşmasının nedeni olarak ailelerin bu etkinliklere katılarak ev ortamlarında da düzenlemeler yaptıkları düşünülebilir.

Okul Türü

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, Dikkat, Engelleyici Kontrol– Duygu, Engelleyici Kontrol Davranış alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Çalışma Belleği Alt Boyutundan alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmekte ve devlet okuluna devam eden çocukların özel okula devam edenlere göre çalışma belleği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6.). Devlet okuluna devam eden çocukların çalışma belleği puanlarının daha yüksek olması çocuklara bağlı bireysel farklılıklar ve uygulanan eğitim programlarının niteliğinin farklı olması ile açıklanabilir.

Anne çocuk ilişkisini değerlendiren Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.6.). Torun (282) yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşarak, Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyut puanları ile çocuğun gittiği okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Saygı (307) yaptığı çalışmada çocukların devam ettiği okul türünün çatışma puanları üzerinde etkili olmadığını ancak devlet okuluna devam eden çocukların özel okula devam eden çocuklara göre anneleri arasındaki yakınlık ilişkisinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ve literatürdeki araştırmalar (282, 307, 312), anne çocuk ilişkisini okul türüne göre, anne ve çocuğun mizacı, anne-çocuk arasındaki bağlanma, ebeveyn tutumları gibi faktörlerin daha çok etkilediğini

düşündürmektedir. Çocuk ile bakım veren arasındaki ilişkiyi yansıtan Bowlby bağlanma kuramı da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ve Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Birlikte Etkileşimli Okuma Alt Boyutundan alınan puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Devlet okuluna devam eden çocukların özel okula devam edenlere göre birlikte etkileşimli okuma puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6.). Devlet okuluna devam eden çocukların birlikte etkileşimli okuma puanlarının daha yüksek olması çocuklara ve ebeveynlere bağlı demografik farklılıklar ve okulların aile katılımı ve aile eğitimi içeriklerinin farklı olması ile açıklanabilir.

EVOK, EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.6.). Ev erken okuryazarlık ortamlarında çocukların deneyimlerinin değerlendiren bu ölçeklerin okul türüne göre farklılaşmama nedeni olarak, bu ölçeklerin ev ortamını değerlendirmeleri ve ev ortamında da aileye bağlı faktörlerin daha etkili olduğunu düşünülmektedir. Harmandar ve Arıkan (313) yaptıkları araştırmada ise ailelerin erken okuryazarlık konulu çalışmalarında bilgi ihtiyacına yönelik tercihlerinde çocuklarının devam ettiği kurumuna göre farklılaşmadığı ancak çocuğu devlet okuluna giden ailelerin ev erken okuryazarlık ortamları içerisinde “Harfleri tanıma ile yazıya ilgi duyma” becerilerinin öğretimini daha çok tercih ettikleri, çocuğu özel okula giden ailelerin ise “konuşma ve dinleme” ile “okumaya ve kitaplara ilgi duyma” becerilerinin kazanılmasını daha çok önemsedikleri bulgularına ulaşmışlardır.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanlar okul öncesi kurumun türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte ve devlet okuluna devam eden

çocukların özel okula devam edenlere göre; özel okula devam eden çocukların okula devam etmeyenlere göre ev ortamı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6.). Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (314) yaptığı araştırmada da bulguları desteklemektedir ve çocukların yaşam kalitelerini değerlendirdikleri araştırmalarında resmî okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların özel kurumlara gidenlere göre yaşam ve aile ortamlarının kalitesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Harmandar ve Arıkan (313) yaptıkları araştırmada çocuğu özel okula devam eden ailelerin, devlet okuluna devam eden çocuklara göre internet ve telefon gibi teknolojik araçları daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Devlet okuluna giden çocukların ev ortamlarının kalitesinin daha yüksek olması teknoloji kullanımı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Kardeş Sayısı

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.7.). Akcan (289) yaptığı çalışma araştırma bulgusunu desteklemektedir. Akcan (289) 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlarının kardeş sayısı değişkeni ile ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Tuzcuoğlu ve ark. (315) yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşarak, öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yılmaz (316) ise yaptığı araştırmada öz düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşarak; en yüksek öz-düzenleme puanına sahip grubun 2 çocuk sahibi ailedeki çocuklar olduğu, bunu tek çocuk sahibi ailelerin çocukları ve 3 ve daha fazla çocuğa sahip ailelerin çocukları takip ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Literatürde farklı sonuçlara ulaşılmış olması, örneklem gruplarının farklı kültürel özelliklere sahip illerde yaşamaları ve buna bağlı olarak farklı demografik özelliklere sahip olduklarını ve değerlendirme araçlarında değerlendirme farklılıklarının olabileceğini düşündürmektedir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden annelerin aldıkları puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.7.). Anne çocuk ilişkisinin kardeş sayısına göre farklılık göstermemesi bulgusu anne çocuk ilişkisini anne ve çocuğa bağlı değişkenlerin (mizaç özellikleri, annenin tutumu, anne çocuk bağlanması gibi) etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Şahin, Sarıbaş ve Ertör (306) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılarak, kardeş sayısı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Torun (282) yaptığı araştırmanın bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir; kardeş sayısı ile Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyut puanlarını etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Dereli ve Dereli (294), Eskişehir ilinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları çalışmada ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Saygı (307) yaptığı çalışmada çocuk sayısı değişkeninin, Ebeveyn Çocuk İlişkisine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yer alan araştırmalar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çocuk ve annenin okuma etkinliklerini değerlendiren Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Birlikte Etkileşimli Okuma ve Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş veya üzeri olanlara göre çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve birlikte okumaya yönelik görüşler puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılrken; tek çocuk olanların üç kardeş ve üzeri olanlara göre birlikte etkileşimli okuma puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.7.). Kardeş sayısı arttıkça çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri çeşitliliğinde azalma olduğu söylenebilir. Uçar (283)'ın yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar görülmektedir; Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından en yüksek puanı tek çocuk

olanların, ardından iki çocuk olanların, son olarak da 3 çocuk veya üzeri olanların aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Karademir (317) yaptığı araştırmada kardeş sayısının artmasıyla birlikte okuma etkinliklerine ayrılan sürenin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Arıcı (296) yaptığı araştırmaya göre kardeş sayısına göre Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin “Birlikte Etkileşimli Okuma”, “Okuryazarlığın Önemi” ve “Okuryazarlık Öğretimi” alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulamamışken; “Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler” ve “Okuryazarlığa Model Olma” alt boyutlarında üç veya üzeri kardeşe sahip olanların puanları diğerlerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Yapılan araştırmaların bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Kardeş sayısı arttıkça annelerin çocuklarına ayırdığı zamanın da azaldığı, bu sebeple anne çocuk birlikte okuma etkinliklerinin çeşitliliğinin de azaldığı düşünülmektedir.

EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutundan alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre EVOK Ölçeği toplam puanlarının ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı puanlarının daha yüksek olduğu görülürken; tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş veya üzeri olanlara göre birlikte kitap okuma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan puanlar da EVOK Ölçeği değerlendirmesi ile aynı sonuçları vermiştir. EROY-EV Ölçeğinden alınan puanlar da kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte ve tek çocuk olanların, iki kardeş olan çocuklara göre EROY-EV Ölçeği puanları daha yüksektir. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte ve tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş veya üzeri olanlara göre Ev İçi Okuryazarlık Ortamı puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.7.). Kardeş sayısı arttıkça ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliğinin de azaldığı söylenebilir. Işıkoğlu Erdoğan ve ark. (275)'nin düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş

çocuklar ile yaptıkları araştırmada kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocukları ile geçirdiği vaktin ve gösterdiği ilginin de azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Işıkoğlu Erdoğan ve ark. (275) yaptığı araştırma bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarına ayırdığı zamanın ve ilginin de azaldığı, bu sebeple ev erken okuryazarlık ortamını destekleyici ebeveyn çocuk birlikte yapılan etkinliklerinin de azalacağı söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği puanlarının kardeş sayısından etkilendiği bulgusu da bu görüşü destekler niteliktedir.

EVTA-T 3-6 Yaş ölçeğinden alınan toplam puanların kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.7.). Ev erken okuryazarlık ortamlarının aksine genel ev ortamı kalitesini kardeş sayısı etkilememektedir. Bunun sebebi ev ortamlarının ebeveyn çocuk okuma aktivitelerinden çok; ev dışındaki aktiviteleri, yemek düzenini, evdeki diğer rutinleri içermesi olabilir.

5.2.2. Ölçek Puanlarının Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Anne Yaşı

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8.). Yılmaz (316) yaptığı araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir; çocukların öz-düzenleme beceri puanları annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde (291, 300), öz düzenleme becerilerinin gelişiminde annenin yaşından çok annenin tutumu, anne çocuk bağlanması gibi anneye bağlı diğer faktörlerin etkili olacağı düşünülmektedir.

Anne çocuk ilişkisinin değerlendirildiği Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8.). Torun (282) yaptığı araştırmada annenin yaş değişkeni ile Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Şahin, Sarıbaş ve Ertör (306) yaptığı çalışmada anne yaşı ile çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmancının bulgularını destekler niteliktedir ancak Saygı ve Balat (318) farklı bir bulguya ulaşmıştır. Saygı ve Balat (318) 5-6 yaş grubu çocuklar ile ebeveynlerinin ilişkisini inceledikleri çalışmada 25-30 yaş aralığındaki annelerin, diğer yaş aralığındaki annelere göre daha fazla çatışmalı ilişki yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Literatürde farklı bulgulara ulaşılmasının nedeni olarak anne çocuk ilişkisini çocuğun yaşı, annenin öğrenim düzeyi, gelir düzeyi gibi faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen, anne çocuk ilişkisinin çocuğun yaşı, annenin öğrenim durumu, gelir düzeyine göre farklılaştığı bulgusu bu düşünceyi desteklemektedir (Bkz. 4.2., 4.11., 4.13.).

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma alt boyutlarından alınan puanlar anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Okuryazarlığın Önemi ve Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve 30 yaş ve altı aralığında olan annelerin 31-40 yaş aralığında olan annelere göre Okuryazarlığın Önemi Ve Okuryazarlık Öğretimi puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8.). Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı araştırmada ebeveyn yaşına göre “ÇEBOE Toplam” puanında anlamlı bir fark olmadığı ancak “Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Arıcı (296) ve Arıcı ve Akcan (295) yaptıkları araştırmalara göre Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların, çalışmaya katılan annelerin yaş gruplarına göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Literatürde ve yapılan bu araştırmada farklı bulguların yer almasının sebebi anneye ve çocuğa bağlı diğer değişkenlerin olabileceği

düşünülmektedir. Anne ve çocuğun bağlanma ilişkisi, okumanın niteliğini önemli derecede etkileyen etmenlerdendir (319).

EVOK Ölçeği ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanlar anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Okuma Alt Boyutundan alınan puanların anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Okuma alt boyutu puanları açısından karşılaştırıldığında 31-40 yaş aralığında olan anneler ile 30 yaş ve altı aralığında olan anneler; 30 yaş ve altı aralığında olan anneler ile 41 yaş ve üzeri aralığında olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 31-40 yaş aralığında olan annelerin, 30 yaş ve altı aralığında olan ve 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelere göre; 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelerin de 30 yaş ve altı aralığında olan annelere göre Okuma Alt Boyutu puanları daha yüksektir. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ve EROY-EV Ölçeklerinden alınan toplam puanların ise anne yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8.). EROY-EV Ölçme aracını geliştiren Karaahmetoğlu (277) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocukların “Okuryazarlık Öğretimi” alt boyutu puanlarının anne yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak, toplam puanlarının anne yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı çalışmada ebeveyn yaşına göre EROY-EV Toplam” puanında anlamlı bir fark olmadığı, “Okuryazarlık Öğretimi” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Literatürdeki çalışmaların ve bu araştırmanın farklı bulgulara ulaşmasının nedeni örneklem gruplarının farklı demografik özelliklere sahip olması olarak düşünülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların annenin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği puanları açısından karşılaştırıldığında annesi 31-40 yaş aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre; annesi 41 yaş ve üzeri aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre ev ortamı puanları

daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.8.). Bunun sebebinin; Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramından yola çıkarak 30 yaş üzerinde üretkenliğin artması ve bunu bağlı olarak annelerin ev ortamlarının kalitesini de arttırmaları olduğu düşünülmektedir.

Baba Yaşı

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.9.). Ural, Akduman ve Sarıbaş (320) yaptıkları araştırmada öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ertürk (321) yaptığı araştırmada öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar bulguyu destekler nitelikteyken Işıksolu Aysel (322) ise yaptığı çalışmada farklı bir sonuca ulaşarak baba yaşının öz düzenleme becerilerinin çalışma belleği ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde farklı sonuçların olmasının nedeni, öz düzenleme becerilerini değerlendirme araçlarının farklılıkları ve babaların öğrenim düzeyi, tutumları gibi diğer faktörler olabilir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan anne çocuk ilişkisi toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.9.). Saygı (307) yaptığı çalışmada babanın yaşına göre annelerin Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saygı (307) yaptığı çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. Anne çocuk ilişkisinin kalitesinde, anneye ve çocuğa ilişkin demografik özelliklerin daha etkili olacağından bu bulguya ulaşılmış olunabileceği düşünülmektedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.9.). Anne görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği için babanın yaşının etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmış olabilir.

EVOK, EROY-EV, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4.9.). EROY-EV Ölçme aracını geliştiren Karahmetoğlu (277) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin görüşlerinde baba yaş değişkenine göre Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeğinin genel toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Ev erken okuryazarlık deneyimlerinin babanın yaşına göre farklılık göstermemesi, annelerin ev erken okuryazarlık deneyimlerini daha sık sağladığı ve bu sebeple anneye bağlı değişkenlerin daha çok etkili olabileceğini düşündürmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların babanın yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 31-40 yaş aralığında olan babalar ile 41 yaş ve üzeri aralığında olan babalar arasında olduğu bulunmuştur. Babası 41 yaş ve üzeri aralığında olan çocukların, babası 31-40 yaş aralığında olan çocuklara göre ev ortamı puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.9.). Bu bulguya ulaşılmasının nedeni yaş arttıkça bilinç düzeyinin ve ekonomik gelirin yükselmesiyle birlikte babaların ev ortamlarında çocuklarıyla ilgili daha çok sorumluluk üstlenmesi ve ev ortamlarındaki eğitim, oyun materyallerini karşılamaları olabilir.

Annenin Çalışma Durumuna Göre

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Çalışma Belleği, Engelleyci Kontrol– Duygu, Engelleyci Kontrol Davranış alt boyutlarından alınan puanların çocukların annelerinin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Dikkat Alt Boyutundan alınan puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışan annelerin çocuklarının Dikkat Alt Boyutu puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10.). Saraç, Abanoz, Ogelman (303) yaptığı çalışmada, çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri toplam ve alt boyutları puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna

ulaşmışlardır. Saraç, Abanoz, Ogelman (303) yaptıkları çalışmada öz düzenleme becerilerini öğretmen görüşüne dayalı olarak farklı illerde yaşayan örneklem gruplarını değerlendirirken, bu çalışmada öz düzenleme becerileri, anne görüşlerine dayalı olarak ve Edirne İli sınırlılığında değerlendirilmiştir. Bu durumun bulgulardaki farklılıkların nedenini oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir.

Anne çocuk ilişkisinin değerlendirildiği Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.10.). Saygı (307) yaptığı çalışmada annenin çalışma durumuna göre Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Saygı ve Balat (318) yaptıkları çalışmada annenin çalışma durumuna göre Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanlarda farklılık olmadığını belirtmiştir. Literatürdeki bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Anne çocuk ilişkisinin annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği bulgusu, annenin çalışma durumunun birlikte geçirdikleri süreyi etkileyebileceği düşünülerek annenin çocuk ile geçirdiği vaktin süresinden çok etkileşim içinde geçirdiği sürenin etkinliğinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlığın Önemi, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutundan alınan puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışan annelerin çocuklarının Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10.). Yüce (284) ise 30-60 ay çocuklar ile yaptığı araştırmada çalışma durumuna göre ve Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bu çalışmanın Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri toplam

puanların istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın, çalışan annelerin Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu puanlarının daha yüksek olması bulgusu ise, çalışan annelerin birlikte okumaya daha çok önem verdiklerini ve çocuklarıyla birlikte geçirdikleri süreyi etkili kıldıklarını düşündürmektedir.

EVOK Ölçeğinden ve EVOK Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı alt boyutlarından alınan puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken, EVOK Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından, alınan toplam puanların çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışan annelerin çocuklarının Okuma ve Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu puanlarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10.). Harmandar (309) yaptığı araştırmada da bu bulguyu destekler niteliktedir. Harmandar (309) çalışan annelerin çalışmayanlara göre çocuklarına okumaya ilişkin daha fazla erken okuryazarlık deneyimi sunduğu bulgusunu elde etmiştir. Okuma ve Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutu puanlarının çalışan annelerin çalışmayanların çocuklarına göre daha yüksek olmasının nedeni annenin öğrenim düzeyi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanlar ise çocukların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.10.). Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı araştırmada çalışma durumuna göre "EROY-EV Toplam" puanında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçekleri değerlendirmelerini destekler niteliktedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan toplam puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışan annelerin çocuklarının ev ortamı kalitesi, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.10.). Sucuoğlu ve ark. (280) EVTA-T Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Sucuoğlu ve ark. (280) çalışan annelerin ev ortamlarının, çalışmayan

annelerin ev ortamlarına göre daha kaliteli olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ev ortamı kalitesinin çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayanların çocuklarına göre daha yüksek olmasının nedeni çalışan annelerin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, annenin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyine göre ev ortamlarının kalitesinin farklılaşması bulgusu da bu görüşü destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 4.11.,4.13.).

Annenin Öğrenim Durumuna Göre

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların ve alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.11.). Literatürde de benzer bulgulara ulaşan araştırmalar yer almaktadır. Tuzcuoğlu ve ark. (287) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemki çocukların öz düzenleme becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Wanless ve ark. (128) yaptıkları araştırmada erken çocuklukta davranış düzenleme becerilerinin annenin öğrenimiyle ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Tuzcuoğlu ve ark. (287) ve Wanless ve ark. (128) yaptıkları araştırmalar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak literatürde annenin öğrenim düzeyine bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin değiştiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Şehirli (305) okul öncesi eğitime devam eden çocukların davranışları ile ilgili yaptığı araştırmasında annesi ilköğretim mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Montroy, Bowles ve Skibbe (304) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı araştırmada daha yüksek anne eğitimi düzeylerinin, öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerinde daha büyük bireysel kazanımlar ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Literatürde farklı bulguların olması örneklem gruplarının farklı özelliklere sahip olduğunu, anne tutumları, bağlanma stilleri, ruh sağlığı, benlik saygısı gibi anne ile ilgili diğer faktörlerin de öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte araştırmalar literatürde mevcuttur (291, 300, 315, 323).

Anne çocuk ilişkisinin değerlendirildiği Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları açısından karşılaştırıldığında ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile ön lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip anneler ile lisans öğrenim düzeyine sahip anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları ile ilişkisi, ön lisans öğrenim düzeyine sahip ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarıyla ilişkisine göre Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.11.). Saygı ve Balat (318) yaptıkları çalışmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Saygı ve Balat (318) 5-6 yaş grubu çocuklar ile ebeveynlerinin ilişkisini inceledikleri çalışmada ilköğretim mezunu annelerin olumlu ilişki puanlarının diğer öğrenim düzeyindeki annelere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Button ve arkadaşları (324) ise farklı bir bulguya ulaşarak, anne çocuk iletişimini değerlendirdikleri çalışmalarında, annenin öğrenim düzeyi ile anne çocuk iletişimi arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır. Saygı (307) yaptığı çalışmada annenin öğrenim durumunun Ebeveyn – Çocuk ilişkisini etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Dereli ve Dereli (294), Eskişehir İlinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları çalışmada ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ilişkiler boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği ve çatışma alt boyutu puanlarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İlköğretim mezunu annelerin çatışma puanlarının ortaöğretim, üniversite ve lisans üstü mezunu annelerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasında, farklı örneklem grupları ile çalışılması ve çocuğa ve anneye bağlı diğer demografik özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksekken; lise öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuryazarlığın Önemi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.11.). Arıcı (296) yaptığı araştırmaya göre annelerin öğrenim düzeylerine göre Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarının 'Birlikte Etkileşimli Okuma' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Ancak, 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutlarında ilkokul mezunu annelerin puanları diğer kademelerden mezun olan annelerden anlamlı derecede düşük bulunurken; 'Okuryazarlığın Önemi' boyutunda ise ilkokul mezunu annelerin puanlarının diğer annelerden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Arıcı (2018) yaptığı çalışma bu araştırmanın bulgularıyla benzerdir. Işıkoğlu Erdoğan (275) araştırmasında ise öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları, okumaya model oldukları, öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise daha fazla okuryazarlık öğretimi yaptıkları bulgusuna ulaşırken okumanın önemi konusunda ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşmamıştır. Ayrıca, birçok araştırma da, annenin okumanın önemine ilişkin inançlarının kitap okumanın artmasıyla ilişkili olduğunu bulmuştur (325, 326). Işıkoğlu Erdoğan da (275) ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile birlikte okuma etkinlikleri arasında ilişkiler bulmuştur. Literatürde farklı bulgulara ulaşılmasının nedeni olarak, anne öğrenim

durumunun yanı sıra, annenin okuma alışkanlıklarının da ebeveyn çocuk birlikte okuma etkinliklerini etkilediğini düşünülmektedir.

EVOK Ölçeği Yazma ve Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Okuma, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre; lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre EVOK Ölçeği puanları daha yüksektir. Lisansüstü ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuma ve Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.11.). Ev erken okuryazarlık ortamı çok yönlü bir kavramdır ve evde okuryazarlıkla ilgili kaynakları, etkileşimleri ve deneyimleri kapsar (327). Evans ve ark. (245), birlikte kitap okumanın öğrenim düzeyi yüksek anne babaların olduğu evlerde yaygın bir rutin olduğunu belirtmiştir. Altun, Tantekin Erden ve Hartman (327) yaptıkları araştırmada yüksek öğrenimli annelerin çocuklarına daha zengin bir erken okuryazarlık ortamı sağladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Lee ve Yeo (328), Malayca ilkokul çocuklarının okuma tutumlarındaki varyansın %75'inin ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn faktörleri tarafından açıklandığını bulmuşlardır. Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling (235) yaptıkları araştırmada ev erken okuryazarlık ortamlarında hikaye kitabına maruz kalma ölçümlerinin annenin dili ve öğrenimi ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Park ve Kim (329) üç ila beş yaş arası çocuğu olan annelerin okuma motivasyonunun ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada ev okuryazarlık ortamının annenin öğrenim düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde farklı olduğu, annenin okuma motivasyonunun da annenin öğrenim düzeyine göre önemli ölçüde farklı olduğu ve annenin okuma motivasyonunun ev okuryazarlığı ortamı üzerinde önemli bir açıklayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akoğlu ve Kızılöz (285) okul öncesi eğitim almakta olan 48- 68 ay aralığında olan çocuklar ile

yaptıkları araştırmada anne öğrenimi ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeđi (EVOK) toplam puanının ve okuma alt boyutu arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Frechette (330) düşük gelirlili anaokulu öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile ev erken okuryazarlık çevresini incelediği çalışmasında, ebeveyn özelliklerinden, annenin en yüksek öğrenim düzeyi ev erken okuryazarlık ortamları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fekonja-Peklaj ve Marjanovič-Umek (331) yaptıkları araştırmada yüksek öğrenimli annelerin öğrenim düzeyi düşük annelere göre, çocuklarını dili kullanmaya daha sık teşvik ettiklerini ve çocuklara yönelik konuşmada daha fazla açıklama kullandıklarını, çocuklarıyla kitap okumaya, kütüphaneyi ve kukla tiyatrosunu ziyaret etmeye ve çocukların dilini yakın bölge içinde teşvik ettiklerini belirtmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini düşünürsek; öğrenim düzeyi yüksek olan bir anne çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayarak çocuğun aktivitelere katılması için de çocuğuna maddi imkanlar sunabilmektedir. Bu çalışmanın bulguları ve literatür, annenin öğrenim düzeyinin ev okuryazarlık ortamını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

EVOK Ölçeği aksine EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanlar annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.11.). EROY-EV Ölçme aracını geliştiren Karaahmetoğlu (277) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocukların annelerin öğrenim düzeyine göre genel toplamdan aldıkları puanların anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Karaahmetoğlu (277) yaptığı çalışma EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı bulgularını desteklerken EVOK Ölçeği değerlendirmesi ve literatürdeki diğer bulgular ile tutarsızlık göstermektedir. Literatürdeki bu farklılığın sebebi olarak değerlendirme araçlarının farklılığı, örneklem gruplarının demografik özelliklerinin farklılığı, örneklemin yaşadığı il veya ülke ve bu ile veya ülkeye bağlı olarak değişen sosyo-kültürel yapı düşünölmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü, üniversite, ön lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine

sahip annelerin çocuklarına göre ev ortamı puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.11.). Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Sucuoğlu ve ark. (280) da EVTA-T ölçeğinin toplam puanlarının annelerin öğrenim düzeyleri ile arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirleyerek annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça ev ortamlarının kalitesinin de arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Sucuoğlu ve ark. (280) çalışması araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Annenin öğrenim durumu, annenin davranışlarını ve tutumlarını da şekillendirebilmektedir. Anne davranışlarının da çocukların ev ortamlarının kalitesini etkilediğine ilişkin birçok araştırma (18, 20, 298) bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca annenin öğrenim düzeyi gelir düzeyini de etkileyebilmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin ev ortamı düzenlemesine ilişkin kaynaklara daha çok ulaşabildiği düşünüldüğünde ev ortamının da kalitesinin daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Babanın Öğrenim Durumuna Göre

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanların ve dikkat, engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol davranış alt boyutlarından alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Çalışma Belleği Alt Boyutundan alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının lisans düzeyine sahip babaların çocuklarına göre çalışma belleği puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.12.). Tuzcuoğlu ve ark. (287) yaptıkları çalışmada ise okul öncesi dönemki çocukların öz düzenleme becerilerinin babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Şehirli (305) ise okul öncesi öğrenime devam eden çocukların davranışları ile ilgili yaptığı araştırmasında babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışlarının babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saraç, Abanoz, Ogelman (303) yaptığı çalışmada babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılma nedenleri

olarak farklı örneklem grupları ile çalışılması ve babanın ve annenin diğer demografik değişkenlerin farklı olduğu düşünülmektedir.

Anne ve çocuk ilişkisinin değerlendirildiği Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.12.). Saygı (307) yaptığı çalışmada üniversite mezunu babaların olduğu ailelerdeki annelerin çocukları ile olan ilişkilerinin ilköğretim ve lise mezunu babaların olduğu ailelerdeki annelerin çocuklarıyla ilişkilerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dereli ve Dereli (294) Eskişehir ilinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada ise; ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çatışma alt boyutunun babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve ilköğretim ve ortaöğretim, mezunu babaların çatışma puanlarının üniversite ve lisansüstü mezunu babaların puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki bulguların farklı olmasının nedeni olarak bu araştırmada anne çocuk ilişkisinin anne görüşlerine dayalı olarak incelenmesi ve anneye bağlı diğer demografik değişkenlerin de farklılık yarattığı düşünülmektedir. Ayrıca, ebeveyn desteğinin niteliği ve sıklığını, ebeveyne bağlı diğer değişkenler de (öğrenimi, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, ruhsal durumu, kendi bağlanma öyküsü) ebeveyn çocuk ilişkisini etkilemektedir (332).

Çocuk anne birlikte okuma etkinliklerinin değerlendirildiği Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan toplam puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.12.). Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı araştırmada ebeveyn öğrenim durumuna göre analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler”, “Okuryazarlığa Model Olma”, “Okuryazarlık Öğretimi” alt boyutlarında ve Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılma nedenleri bu araştırmada sadece anne ve çocuk birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi, anneye bağlı farklı değişkenlerin etkili olması ve farklı örneklem grupları ile çalışılması olabilir.

EVOK Ölçeği ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarından alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Okuma Alt Boyutundan alınan toplam puanlarda babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre ev erken okuryazarlık deneyimlerinin daha çeşitli olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.12.). Akoğlu ve Kızılöz (285) okul öncesi öğrenim almakta olan 48- 68 ay aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada babanın öğrenim düzeyi ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Okuma Alt Boyutu arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Duursma, Pan ve Raikes (333), 2-5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptığı araştırmada babaların öğrenim düzeyinin okuma davranışlarını etkilediğini ve lise diploması alan babaların çocuklarına kitap okuma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bunun da çocukların bilişsel ve dil çıktılarını öngördüğünü bulmuştur. Pancosofar ve Vernon-Feagans (334), 15 ve 36 aylık çocuklardan oluşan bir örnekleme çocuk okuryazarlığının gelişimine babaların katkılarını incelemiş ve daha yüksek ifade kelime becerilerine sahip çocukların, çocuklarıyla etkileşimleri sırasında daha çeşitli kelime dağarcığı kullanan babalara sahip olduğunu bulmuşlardır. Fekonja-Peklaj ve Marjanovič-Umek (331) yaptıkları araştırmada baba öğrenimi ile ev erken okuryazarlık ortamının çeşitli faktörleri arasında pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Yüksek öğrenimli babaların daha düşük öğrenimli babalara göre okuma yazma etkinliklerine daha sık katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguların sebebi diğer faktörlerin yanı sıra yüksek öğrenim düzeyinin sosyoekonomik düzeyin bir göstergesi olarak dahil edilmesi olabilir. Yüksek öğrenimli babalar daha yüksek gelir elde etmekte ve böylece daha kaliteli bir okuryazarlık ortamı (örneğin daha fazla çocuk kitabı ve oyuncak) için daha fazla olanak sağlamaktadırlar (331). Tüm bu çalışmaların aksine Frechette (330) düşük gelirli anaokulu öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile ev erken okuryazarlık çevresini incelediği çalışmasında, ebeveyn özelliklerinden, babanın yüksek öğrenim düzeyinin ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanlar ise babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 4.12.). EROY-EV Ölçme aracını geliştiren Karaahmetoğlu (277) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin görüşlerinden elde edilen puanlarda baba öğrenim düzeyi değişkenine göre ölçeğin genel toplam puanının anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı çalışmada Ebeveyn öğrenim durumuna göre “EROY-EV Toplam” puanında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Literatürde olan çalışmalar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. EVOK Ölçeği ile farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni ölçme araçlarının farklılığından olduğu düşünülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte ve lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının, ortaokul ve altı ve lise öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre ev ortamı puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.12.). Araştırma sonuçları babanın öğrenim düzeylerine bağlı olarak ev ortamlarının kalitesinin arttığını göstermektedir. Bunun sebebi yüksek öğrenim düzeyinin sosyoekonomik düzeyin bir göstergesi olarak dahil edilmesi olabilir.

Gelir Düzeyine Göre

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış) alınan toplam puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.13.). Akcan (289) yaptığı çalışmaya göre ailenin gelir düzeyi ile 4-6 yaş çocukların öz düzenleme çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış düzeyleri ile ilişki olmadığı ancak aile geliri arttıkça çocukların dikkat becerisine ilişkin ortalama puanların artmakta olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akcan (289) yaptığı çalışmada ailenin gelir düzeyi ile 4-6 yaş çocukların öz düzenleme, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış düzeyleri ile ilişki olmadığı bulgusu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir ancak

literatürde farklı bulgular da yer almaktadır. Li ve ark. (13) yaptığı araştırmada yaş, cinsiyet ve ırk açısından kontrol edildiğinde, aile gelirindeki her düzeydeki artış, duygusal öz düzenleme ve bilişsel öz düzenleme ile olumlu yönde ve aile bağlamsal değişkenleri, yüksek gelir ve daha iyi bilişsel öz düzenleme ile ilişkili bulunmuştur. Wanless, McClelland, Tominey, et al. (335) düşük gelirli ailelerde yaşayan 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, düşük gelirli ailelerin çocukları, orta gelirli akranlarına göre daha düşük öz düzenleme becerileri göstermişlerdir. Veziroğlu Çelik ve ark. (31) yaptığı çalışmada Türkiye grubu için çocuğun ekonomik durumu davranış düzenlemesiyle olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Ebeveynin çocukla konuşması, ekonomik değişim davranış düzenleme ile olumlu bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Bu araştırmada ve literatürde farklı sonuçlara ulaşılmasının; çocukların öz düzenleme becerilerinin anne görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, çocukların ve annelerin mizaç özelliklerindeki farklılıklar ve ev ortamlarında mevcut risk faktörleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çocukların öz düzenlemelerindeki farklılıklar, mevcut risk faktörlerinin derecesi ve sayısına bağlı olarak da farklılaşabilmektedir (335-338).

Anne ve çocuk ilişkisinin değerlendirildiği Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutundan alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Orta gelir düzeyine sahip çocukların, düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.13.). Bartan ve Tezel Şahin (339) 5-6 yaş çocukların ebeveynleri ile ilişkilerini inceledikleri araştırmada ebeveyn çocuk ilişkilerinin anne babaların alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Dereli ve Dereli (294), Eskişehir ilinde anaokuluna devam eden 4- 5 yaş aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çatışma alt boyutu puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve düşük ve orta gelir düzeyine sahip ailelerin çatışma puan ortalamaları yüksek gelir düzeyinden fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Torun (282) ise yaptığı araştırmada

gelir düzeyinin ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği alt boyut puanlarını etkilemediğini bulmuştur. Araştırmaların farklı sonuçlara ulaşmalarının nedeni farklı örneklem grupları arasındaki farklılıklardan ve ölçek farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmada anne çocuk arasındaki ilişki incelenmiştir, diğer araştırmalarda babaların da çocuklarıyla olan ilişkisi değerlendirilmiş olabilir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarından alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutlarından alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksektir. Okuryazarlığın Önemi puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile orta gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Düşük gelir düzeyine sahip çocukların, orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuryazarlığın Önemi puanları daha yüksektir (Bkz. Tablo 4.13.). Bu araştırmadan elde edilen ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin Okuryazarlığın Önemi puanlarının diğer annelerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusu gelir düzeyi ile ilgili elde edilen bu bulgu ile örtüşmektedir. Bu bulgular annelerin düşük gelir ve öğrenim düzeyine sahip olması, kendi hayatlarında zorlandıkları noktalarda çocukların daha iyi imkanlara sahip olmalarını istemeleri bu yüzden de okuryazarlığa daha çok önem verdikleri ve Okuryazarlığın Önemi puanlarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Işıkoğlu Erdoğan (275) yaptığı araştırma da bunu destekler nitelikte olup, gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları, okumaya model oldukları, gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise okuryazarlık öğretimine daha fazla önem verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Gelir düzeyine göre Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği puanlarından elde edilen bulguları, literatürde destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur. Yüce (284) 30-60 ay çocuklar ile yaptığı

araştırmada Gelir düzeyine göre Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Birlikte Etkileşimli Okuma” ve “Okuryazarlığa Model Olma” alt boyutlarında ve “ÇEBOE Toplam” puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşırken Haktanır (340) ve Arıcı (296) ise yaptığı çalışmada Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinden alınan puanların gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Yurtdışı araştırmaları ise Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutundan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Niklas, Wirth, Guffler, Drescher ve Ehmig (298) yaptıkları araştırmada, ev erken okuryazarlık ortamının ve paylaşımlı okumaya yönelik ebeveyn tutumlarının sosyoekonomik duruma göre değiştiği, düşük sosyoekonomik durumun paylaşımlı okumaya yönelik daha az olumlu bir tutumla ve daha düşük bir ev erken okuryazarlık ortamı kalitesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Brown ve ark. (341) yaptıkları araştırmada orta gelirli ailelerin, düşük gelirli ailelere göre okuma etkinliklerini bir eğlence kaynağı olarak tanımlama olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling (235) yaptıkları araştırmada ev erken okuryazarlık ortamlarında hikaye kitabına maruz kalma ölçümlerinin sosyoekonomik durum ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Raikes ve ark. (326) SED düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla kitap okuyarak daha fazla zaman harcadıkları ve böylece daha zengin bir kelime hazinesine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çocukların ev erken okuryazarlık ortamları EVOK, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçekleri ile değerlendirilmiştir. EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarının gelir düzeyine göre farklılaştığı görülürken, EVOK, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden alınan toplam puanların ve EVOK Ölçeği Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı alt boyutlarından alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutunda, yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük ve orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuma puanları daha yüksektir. EVOK Ölçeği Birlikte Kitap Okuma Alt Boyutunda ise yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir (Bkz.

Tablo 4.13.). Literatürde hem EVOK hem de EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden elde edilen bulguları destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. EROY-EV Ölçme aracını geliştiren Karaahmetoğlu (277) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin görüşlerinden elde edilen puanlarda ailenin aylık gelir düzeyine göre ölçeğin genel toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ölçeklerinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yüce (284) ise 30-60 ay çocuklar ile yaptığı araştırmada gelir düzeyine göre EROY-EV puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Davis-Kean (342) ve Liu ve ark. (343) de yaptıkları araştırmalarda sosyoekonomik durumunun (SED) ev erken okuryazarlık aktivitelerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ergül, Sarica, Akoglu ve Karaman (344) düşük, orta ve yüksek 3 farklı sosyoekonomik düzeyden seçilen anasınıfı öğrencilerinin ev okuryazarlık ortamlarını inceledikleri çalışmalarında farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ev erken okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuşlar ve yüksek sosyoekonomik düzeye ait sonuçların orta ve düşük düzeylerden; orta sosyoekonomik düzeye ait sonuçların düşük düzeylerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptıkları bu çalışma EVOK Ölçeği araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Wirth (143), Ehmiç ve Niklas (2021) yaptıkları araştırmada ev erken okuryazarlık ortamının sosyoekonomik düzey ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bradley ve ark. (297) yaptıkları çalışmada, düşük gelir düzeyinin çocukların hem evin içinde hem de dışında gelişimsel olarak zenginleştirici materyallere ve deneyimlere maruz kalma olasılığını azalttığını belirtmişler ve gelir düzeyi yüksek çocukların, gelir düzeyi düşük akranlarına göre gelişimsel olarak uygun 10 veya daha fazla kitaba sahip olma, aile üyelerinin çocuklar ile birlikte kitap okuma, müzeye götürülme, tiyatroya götürülme olasılığı çok daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Rowe (165) ise düşük gelir düzeyine sahip ailelerde yaşayan 4 yaş çocukların, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde yaşayan çocuklara göre ortalama olarak çok farklı iletişim ortamlarını (örneğin ifadelerin sayısı, kelime hazinesinin zenginliği, duydukları yönlendirici konuşmanın sıklığı) deneyimlediklerini belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin erken okuryazarlık ev ortamlarında sunduğu

olanakların, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelere göre yeterli ve nitelikli olmadığı görülmektedir (345). Ortalama olarak daha eğitilmiş ve gelir düzeyi orta veya yüksek olan ebeveynler çocuklarına daha erken öğrenme ortamları (346) ve daha fazla okuryazarlık kaynağı sağlamaktadırlar (347). Gelir düzeyi ev okuryazarlık kaynaklarının kalitesini ve çeşitliliğini etkilediğine ilişkin birçok araştırma mevcuttur (327, 343, 348), ancak araştırmalara baktığımızda ev erken okuryazarlık ortamlarını etkileyen başka faktörler de mevcuttur. Phillips ve Lonigan (33) yaptıkları araştırmada 2 ile 5 yaş aralığında olan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını incelemişler ve ev erken okuryazarlık ortamlarının sosyoekonomik durum, aile yaşam koşulları, bakıcı stresi ve bakıcı okuma yeteneği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Park ve Kim (329) üç ila beş yaş arası çocuğu olan annelerin okuma motivasyonunun ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada ev okuryazarlık ortamının ailenin gelir düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde farklı olduğu, annenin okuma motivasyonunun da gelir düzeyine göre önemli ölçüde farklı olduğu ve annenin okuma motivasyonunun ev okuryazarlığı ortamı üzerinde önemli bir açıklayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn öğretimini, öğrenme için motivasyon düzeyi faktörleri, ölçek ve değerlendirme farklılıklarının da farklı sonuçlar elde edilmesine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeğinden alınan puanların gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. EVTA-T 3-6 puanları açısından karşılaştırıldığında düşük ile orta gelir düzeyi arasında; düşük ile yüksek gelir düzeyi arasında; orta ile yüksek gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.13.). Gelir düzeyi arttıkça ev ortamlarının kalitesi de artmaktadır, ev ortamlarının kalitesi en yüksekten düşüğe doğru sırası ile yüksek, orta, düşük gelir düzeyi olarak sıralanabilir (Bkz. Tablo 4.13.). EVTA-T 3-6 Yaş Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Sucuoğlu ve ark. (280) ebeveynlerin gelir düzeyleri ile ev ortamlarının kalitesi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Düşük kaliteli ev ortamlarındaki ebeveynlerin gelirlerinin diğer gruba göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna

ulaşmışlardır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi (SED: ebeveynlerin eğitim düzeyleri, gelirleri, çalışma durumları gibi) ev ortamını kalitesini belirleyen önemli bir değişkendir; sosyoekonomik düzeyin artmasıyla birlikte ev ortamının kalitesi ve fiziksel koşulları da değişmekte, çocuğa sağlanan sağlık ve eğitim hizmetleri artmakta ve zengin uyaran sağlayan oyuncakların, diğer materyallerin sayıları da artmaktadır (349). Bradley ve ark. (297) örneklem grubunu Avrupalı Amerikalılar, Asyalı Amerikalılar, Afrikalı Amerikalılar ve Hispanik Amerikalı çocukların oluşturduğu araştırmada ev ortamının kalitesinin etnik kökenden çok, gelir düzeyine göre değiştiği bulgusuna ulaşmışlar ve ev ortamı ailenin demografik özellikleri ve çocuklarda sosyal ve bilişsel gelişim ile orta düzeyde ilişkiler göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularına ve literatürdeki araştırmalara baktığımızda gelir düzeyinin düşük olmasının çocukların ev yaşamlarının neredeyse her yönünü etkilediğini göstermektedir.

Son 6 Ay İçerisinde Çocuk Gelişimi ile İlgili Seminere veya Etkinliğe Katılma Durumu Göre

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinden alınan toplam puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Dikkat Alt Boyutundan alınan puanların ise çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının Dikkat puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.14.). Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin, dikkat becerilerinin desteklenmesi üzerine ev ortamında uygulanabilecek daha çeşitli etkinlik bilgisini bu seminerde veya etkinlikte edinmiş olabilecekleri nedeniyle bu bulguya ulaşılmış olabilir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği, EROY-EV ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan toplam puanların

çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülürken; EVOK ve EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeklerinden alınan toplam puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının EVOK Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu ve alt boyutu olan “Okuma” ve “Birlikte Kitap Okuma” boyutlarından alınan puanların çocukların annelerinin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği; son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının EVOK Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarının puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. EVTA-T 3-6 Ölçeğinden alınan toplam puanlar da benzer sonuçlar vererek; son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının EVTA-T 3-6 Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.14.). Bu araştırmada kullanılan ve ev erken okuryazarlık ortamlarını inceleyen ölçeklerden farklı bulgulara ulaşılmasının nedeni ölçek değerlendirmelerine bağlı farklılıklardan ortaya çıktığı düşünülmektedir. Literatürü incelediğimizde ise annenin çocuk gelişimi ile ilgili eğitimlere, sosyal aktivitelere, etkinliklere katılması ev erken okuryazarlık ve ev ortamlarında farklılık yarattığı görülmektedir. Akoğlu ve Kızılöz (285) okul öncesi eğitim almakta olan 48- 68 ay aralığında olan çocuklar ile yaptıkları araştırmada sosyal aktivitelere katılma ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Okuma Alt Boyutu arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ersoy ve ark. (350) yaptığı araştırmada annelere verilen eğitimin, annelerin çocuklarının gelişimini ve eğitimini destekleyici uygun ev ortamı hazırlama ve çocuk yetiştirme tutumlarına olumlu katkıları olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar annelerin çocuk gelişimi ile ilgili sosyal aktivitelere, etkinliklere ve eğitimlere katılmalarının ev ortamı için önemini ortaya koymaktadır. Literatür ve bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak annenin çocuk gelişimi ile ilgili etkinliklere katılımının çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının yeterliliğini ve ev ortamlarının kalitesini etkilediği söylenebilir.

5.3. Ölçeklerin Birbirleriyle Olan İlişkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, anne çocuk birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamı, ev ortamı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde bu değişkenler arasındaki ilişkiler tartışılmıştır.

Öz düzenleme becerileri ile çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı, EROY-EV) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.15.).

Öz düzenleme becerileri ile çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri çeşitliliği arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi de artmaktadır (Bkz. Tablo 4.15.). Pino-Pasternak, Whitebread ve Tolmie (351) yaptıkları araştırmada ebeveyn-çocuk aktiviteleri sırasında çocukların üst bilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesi gibi daha olumlu değişiklikler gösterdiği ve çocukların hem sosyal hem de eğitimsel açıdan daha olumlu öz düzenleme becerileri gösterdikleri bilgisine ulaşmışlardır. İlk yıllarda bebeklerle konuşmanın ve kitap okumanın da okul öncesi çocuklarda daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerileri gösterdikleri çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (31). Çocukların sosyo-duygusal yeterlilikleri, kitapların belirli içerikleri ve ebeveynlerin çocuklarına okurken duygusal bilgileri öğretmesi, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinden de etkilenmektedir (352). Wirth, Ehmig ve Niklas (299), sosyo-duygusal yeterliliklerin erken çocukluk döneminde çocukların evdeki öğrenme ortamları bağlamında ve ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında geliştiğini belirtmiştir. Literatür, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Literatür ve bu araştırma bulguları, anne ve çocuğun etkileşim içinde birlikte okuma etkinlikleri yapmasının öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemede önemli bir noktada olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı, EROY-EV) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı, EROY-

EV) çeşitliliği ve deneyimleri arttıkça öz düzenleme becerileri düzeyi de artmaktadır (Bkz. Tablo 4.15.). Bater ve Jordan (140) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının rutinlerinin öz düzenleme gelişiminde kritik bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Literatürdeki diğer araştırmalar da bu araştırmanın bulgunu destekler niteliktedir. Gunzenhauser, Saalbach ve von Suchodoletz (302) yaptığı çalışmada, aile içindeki eğitim kaynakları ve kaotik aile ortamı çocukların öz düzenleme becerileri ile önemli ölçüde ilişkili bulmuşlardır. Haak, Downer ve Reeve (144) ise çeşitli ev erken okuryazarlık ortamlarında yaşayan 4 yaşındaki çocukların davranış ve dikkat sorunları ile dil ve erken okuryazarlık arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında davranış ve dikkat sorunları ile ev erken okuryazarlığına maruz kalma arasında önemli bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baker (145) babaların ve annelerin evde erken okuryazarlık ortamlarına katılımı ile çocukların okul öncesi eğitimdeki bilişsel ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkileri değerlendirdiği araştırmasında, Afrika kökenli Amerikalı ve Kafkas aile örneklerini kullanarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem babaların hem de annelerin ev erken okuryazarlık ortamına katılımının çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Daha sık evde okuryazarlık katılımına (örneğin, paylaşılan kitap okuma) katılan babalar ve anneler, okul öncesi dönemde daha iyi okuma, matematik ve sosyal duygusal sonuçlar (yani, sürekli dikkat ve daha az olumsuz davranış) olan çocuklara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Rose, Lehl, Ebert ve Weinert (353) Alman 3 ile 8 yaşları arasındaki çocuklar ile yaptıkları araştırmada çocukların dil yeterlilikleri, ev okuryazarlık ortamları ve sosyo-duygusal gelişimi arasındaki boylamsal ilişkileri, çocuğun ve ailenin özelliklerini kontrol ederek araştırmışlardır. Erken dil becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının duygusal öz düzenleme gelişiminin en iyi yordayıcısı olarak bulmuşlardır. Korucu, Litkowski ve Schmitt (146) ev okuryazarlığı ortamı ile okul öncesi çocukların yürütücü işlevi, akademik hazır bulunuşluk ve sosyal-duygusal yeterlilik arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada ev erken okuryazarlık ortamı ile yürütücü işlevler arasında ilişki olduğu; yürütücü işlevlerin de sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik hazırlık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ev erken okuryazarlık ortamları

ile sosyal-duygusal beceriler arasında önemli dolaylı etkiler ortaya çıkmıştır. Pistorio, Brady ve Morris (354) yaptıkları çalışmada, gelişimsel taramalar için yönlendirilen 2-4 yaş arası dört çocuğa, öz düzenlemelerine yardımcı olmak için erken okuryazarlığa dayalı davranışsal müdahale kapsamında hazırlanan elektronik hikayeler vermişlerdir. Erken okuryazarlığa dayalı davranışsal müdahale kapsamında hazırlanan elektronik hikayeleri kullandıktan sonra öz düzenleme becerilerinin önemli ölçüde arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Alston-Abel ve Berninger (355) okuryazarlık gelişimine ilişkin 5 yıllık bir boylamsal çalışmada evde okuryazarlık etkinlikleriyle çocukların öz düzenleme dereceleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Daha yüksek okuma ve yazma başarısının, daha fazla ev okuryazarlığı etkinliğine katılım ile ilişkili olduğu ve dikkatin öz düzenlemesine ilişkin değişiklik olmazken, yürütücü işlevler- hedef belirleme ve dürtüsellik alanlarında çocukların olumlu yönde değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Wirth, Ehmiç ve Niklas (299) ortalama yaşın 37 ay olduğu ve boylamsal yaptıkları araştırmada ev okuryazarlık ortamı ve paylaşılan okuma rutinleri ile çocukların sosyo-duygusal gelişimi arasındaki ilişkileri araştırmışlar, 1 yıl boyunca üç kez çocukların sosyo-duygusal yeterlilikleri ve problem davranışları değerlendirmişlerdir. Ev okuryazarlık ortamı çocukların sosyo-duygusal yeterliliklerinin ve problem davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liew, Erbeli, Nyanamba ve Li (356) çocukların duygusal öz-düzenleme süreçleri ile okuryazarlık bağlamlarını inceledikleri araştırmalarında okuryazarlık bağlamlarının ve duygusal öz-düzenlemenin okuma yeterliliği üzerindeki etkilerine aracılık ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışma ve literatür doğrultusunda daha fazla ev erken okuryazarlık ortamı deneyimine sahip ailelerin çocuklarının, öz düzenleme becerilerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Ev erken okuryazarlık ortamı, çocuklarda duygusal tepkileri uyandırarak ve duygusal kelimeleri öğrenme yoluyla çocukların sosyo-duygusal becerilerini doğrudan geliştirebilir ve duygusal kelime dağarcığını vurgulayan kitap seçimi ve ebeveyn okuma stilleri, sosyo-duygusal öğrenmeyi desteklemek için çok önemli görünmektedir (299). Çocukların öz düzenleme gelişimi için, erken yaşlardan itibaren yüksek kaliteli bir ev ortamından yararlanabilir (143). Çalışmanın bulguları ve literatür bulguları ev erken okuryazarlık

ortamlarının çeşitliliğinin ve kalitesinin arttırılması, gelişimsel değişimin önemli olduğu erken çocukluk yıllarında çocukların öz düzenleme becerileri için olumlu faydalar sağlayabileceğini göstermektedir.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi düzeyi arttıkça Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) da çeşitlenmektedir (Bkz. Tablo 4.15.). Parker ve ark. (357) ebeveyn-çocuk ilişkisi, evde öğrenme ortamı ve okula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantıları incelediği çalışmalarında olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve evde öğrenme ortamlarıyla olumlu bir bağlantısı olduğunu belirtmiştir. Lukie ve ark. (358) yaptıkları araştırmada etkinlikler sırasında işbirlikçi bir yaklaşımda bulunan ebeveynlerin çocuklarının, işbirlikçi katılımı daha az olan ailelerin çocuklarına göre ev okuryazarlığı etkinliklerine daha fazla maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak ev erken okuryazarlık ortamının yeterliliği için çocuk ebeveyn ilişkisinin kalitesinin önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) arasında kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) çeşitleri de artmaktadır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev ortamları (EVTA-T 3-6) arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri arttıkça ev ortamları (EVTA-T 3-6) kaliteleri de artmaktadır (Bkz. Tablo 4.15.). Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin çeşitliliği, ev erken okuryazarlık ve ev ortamları yeterliliğinde belirleyici olması ve ev erken okuryazarlık ortamlarının çocuğa sunulan yazılı materyalleri, okuma etkinliklerini ve okuma sırasında gerçekleşen sosyal ilişkileri de içermesi (359) sebebi ile ilişkinin kuvvetli ve orta düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Literatürde yer alan araştırmalar da ev ortamlarının ve ebeveyn çocuk birlikte okuma etkinliklerinin etkileşim içinde olduğunu destekler niteliktedir. Berkule ve ark. (360) doğumdan önce annelerin ev ortamlarının, çocuk doğduktan sonra birlikte okuma davranışlarını ve sıklıklarını araştırdıkları çalışmalarında evinde çocuk kitabı olan

annelerin, bebekleri 6 aylıkken birlikte kitap okumaya başladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Çocuğun evde öğrenme ortamına ilişkin araştırmalar, dilsel etkileşimlerin kalitesi, kaynaklara erişim ve ebeveynlerle öğrenme deneyimleri dahil olmak üzere birçok faktörün okuryazarlık ortamının kalitesine katkıda bulunduğunu göstermiştir (330). Anne çocuk birlikte okuma etkinliklerinin çeşitliliğini ve kalitesini de araştırmalarda belirtilen bu faktörler etkilemektedir.

Ev erken okuryazarlık ortamını değerlendiren EVOK, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ve EROY-EV ölçekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. EVOK ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; EVOK ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı ile EROY-EV ölçekleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların EVOK puanları arttıkça Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ve EROY-EV puanları; Ev İçi Okuryazarlık Ortamı puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır (Bkz. Tablo 4.15.). Ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren bu araçlar arasında orta ve kuvvetli düzeyde ilişkilerin bulunması beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmada, çocukların cinsiyeti değişkenine göre ev erken okuryazarlık ortamları ile ilgili ölçeklerden farklı bulgulara ulaşılması ise EVOK ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ve Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ile EROY-EV arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olması ile açıklanabilir. Çocuğun cinsiyetine göre EVOK ve EROY-EV Ölçekleri benzer sonuçlar vererek anlamlı farklılık gösterirken, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. 4.3.).

Ev erken okuryazarlık ortamını değerlendiren EVOK ile ev ortamları değerlendiren EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamını değerlendiren Ev İçi Okuryazarlık Ortamı ile ev ortamını değerlendiren EVTA-T 3-6 yaş arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların ev erken okuryazarlık ortamları çeşitliliği arttıkça ev ortamları kalitesi de artmaktadır

(Bkz. Tablo 4.15.). Ev ortamlarının, ev erken okuryazarlık ortamlarına ilişkin faktörleri de kapsadığı için bu bulgu beklenen bir sonuçtur.

Öz düzenleme becerileri ile anne çocuk ilişkisi ve ev ortamı kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 4.21.). Literatürde bu bulgunun tersi bulgulara rastlamak mümkündür. Veziroğlu Çelik ve ark. (31) yaptığı çalışmada ABD ve Türkiye grubu için her iki kültürde de aile bağlamı faktörlerinin (çocukların ve ebeveynlerin etkileşimde bulunduğu fiziksel ve sosyal bağlamı) çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak okul öncesi döneme odaklanan araştırmalar aile ortamının çeşitli olumsuz özelliklerinin de öz düzenleme üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bildirmiştir (302). Bu araştırmadan farklı bulgular elde edilmesi, ev ortamını ve ebeveyn çocuk ilişkisini belirleyen aileye ilişkin diğer değişkenlerin (aile yapısı, anne çocuk bağlanması, ailenin stres faktörü, ebeveyn tutumları, anneye ait mizaç özellikleri, annenin ruh sağlığı) de göz önüne alınması gerektiğini düşündürmektedir. Farklı bulgulara ulaşılmış olmasının nedenleri arasında, öz düzenleme becerilerinin anne görüşüne dayalı olarak değerlendirilmiş olması olabileceği de düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde aile faktörleri ve ev ortamları çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği görülmektedir. Ebeveynler tarafından zenginleştirilmemiş ev ortamları öz düzenleme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öz düzenleme, okula hazırbulunuşluğu sağlayan, çocukluk ve ergenlik döneminde çeşitli sonuçları öngören önemli bir mekanizmadır. Öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalarda, öz düzenlemenin bileşenlerinin uzun vadeli sosyal ve akademik başarı için kritik olduğu belirtilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin akademik becerilerle olan ilişkisi birçok araştırmada gösterilmiş ve zayıf öz düzenleme becerileri düşük akademik becerilerle bağdaştırılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri açısından ilkokula dezavantajlı başlamaları için ev erken okuryazarlık ortamları çeşitliliği, ev ortamlarının kalitesi ve çocuk ebeveyn etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma çocuk anne okuma etkinlikleri ve ev erken okuryazarlık ortamlarının öz düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları çocukların aylarına göre değerlendirildiğinde; öz düzenleme becerileri, alt boyutu olan engelleyici kontrol davranış becerileri, ebeveyn çocuk ilişkisi, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri okuryazarlığa model olma alt boyutu, EVOK Ölçeğinin yazma alt boyutu çocukların aylarına göre farklılaşmaktadır. 61-72 ay aralığında olan çocukların öz düzenleme, engelleyici kontrol davranış becerileri, ebeveyn çocuk ilişkisi, okuryazarlığa model olma, yazma becerileri düzeylerinin 48-60 ay aralığında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları çocukların cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde; ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK Ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutları olan Yazma ve Birlikte Kitap Okuma boyutları ve EROY-EV ölçeklerine göre) çocukların cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. Kız çocukların erkek çocuklara göre daha iyi ev erken okuryazarlık ortamlarına sahip oldukları görülmektedir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre değerlendirildiğinde; ev ortamları çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmaktadır. İki yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocukların hiç başlamayanlara göre daha kaliteli ev ortamına sahiplerdir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları çocukların okul türüne göre değerlendirildiğinde; Öz-Düzenleme Becerileri alt boyutu olan Çalışma Belleği, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri alt boyutu olan Birlikte Etkileşimli Okuma ve çocukların ev ortamları gittikleri okul öncesi kurumun türüne göre farklılaşmaktadır. Devlet okuluna devam eden çocukların özel okula devam edenlere göre çalışma belleği puanları daha yüksek, ev ortamlarının daha kaliteli olduğu görülmekte ve ebeveyn çocuk birlikte daha fazla etkileşimli okuma yapmaktadırlar. Özel okula devam eden çocukların ise okula devam etmeyenlere göre ev ortamlarının daha kaliteli olduğu görülmektedir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları kardeş sayısına göre

değerlendirildiğinde; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin, Birlikte Etkileşimli Okuma ve Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler alt boyutlarının, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı (EVOK Ölçeği) ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, Birlikte Kitap Okuma alt boyutlarının kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmektedir. Tek çocuk olanların, iki kardeş ve üç kardeş veya üzeri olanlara göre çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, ebeveyn çocuk birlikte etkileşimli okuma, ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüşleri, EVOK Ölçeği toplam puanlarının ve Yazma, Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı, ebeveyn ile birlikte kitap okuma kalitesi daha yüksektir. Tek çocuk olanların çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin daha çeşitli olduğu ve ev erken okuryazarlık ortamlarının daha kaliteli olduğu görülmektedir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (evOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları anne yaşına göre değerlendirildiğinde; Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Okuryazarlığın Önemi ve Okuryazarlık Öğretimi alt boyutlarının, EVOK Ölçeği okuma alt boyutundan alınan puanlar ve ev ortamının kalitesi anne yaşına göre farklılaşmaktadır. 30 yaş ve altı aralığında olan annelerin 31-40 yaş aralığında olan annelere göre okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 31-40 yaş aralığında olan annelerin, 30 yaş ve altı aralığında olan ve 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelere göre; 41 yaş ve üzeri aralığında olan annelerin de 30 yaş ve altı aralığında olan annelere göre okuma alt boyutu puanları daha yüksektir. Annesi 31-40 yaş aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre; annesi 41 yaş ve üzeri aralığında olan çocukların, annesi 30 yaş ve altı aralığında olan çocuklara göre ev ortamı puanları daha yüksektir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları baba yaşına göre değerlendirildiğinde; çocukların ev ortamlarının kalitesi babanın yaşına göre

farklılaşmaktadır. Babası 41 yaş ve üzeri olan çocukların, babası 31-40 yaş aralığında olan çocuklara göre ev ortamlarının kalitesi daha yüksektir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları annenin çalışma durumuna göre değerlendirildiğinde; Öz-Düzenleme Becerileri Dikkat Alt Boyutu, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler Alt Boyutu, EVOK Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutları ve ev ortamı annenin çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. Çalışan annelerin çalışmayan annelere göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuma, Birlikte Kitap Okuma ve ev ortamı kalitesi daha yüksektir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları annenin öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde; Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutları, EVOK Ölçeğinden alınan toplam puanların ve Okuma, Birlikte Kitap Okuma alt boyutları, ev ortamı kalitesi annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin, ön lisans öğrenim düzeyine sahip ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları ile olan ilişkilerine göre Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelere göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksekken; lise ve ortaokul veya altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuryazarlığın Önemi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Lisansüstü ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre EVOK Ölçeği toplam puanları daha yüksektir. Lisansüstü ve lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul

ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre Okuma ve Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir. Lisansüstü, lisans, ön lisans öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre ev ortamı kaliteleri daha yüksektir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları babanın öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutu, EVOK Ölçeği Okuma Alt Boyutundan alınan puanlar ve ev ortamı kalitesi babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. Ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olan babaların çocuklarının lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre çalışma belleği puanları daha yüksektir. Lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının ise, ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre okuma puanları daha yüksektir. Lisans öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları, ortaokul ve altı ve lise öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre daha kaliteli bir ev ortamına sahiptirler.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları gelir düzeyine göre değerlendirildiğinde; Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Boyutu, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler ve Okuryazarlığın Önemi alt boyutları, EVOK Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt boyutları ve ev ortamının kalitesi gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır. Orta gelir düzeyine sahip çocukların, düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi puanları daha yüksektir. Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler puanları daha yüksektir. Düşük gelir düzeyine sahip çocukların, orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuryazarlığın Önemi puanları daha yüksektir. Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük ve orta

gelir düzeyine sahip çocuklara göre Okuma puanları daha yüksektir. Yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre Birlikte Kitap Okuma puanları daha yüksektir. Orta gelir düzeyine sahip çocukların, düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre; yüksek gelir düzeyine sahip çocukların düşük gelir düzeyine sahip çocuklara göre; yüksek gelir düzeyine sahip çocukların orta gelir düzeyine sahip çocuklara göre ev ortamı puanları daha yüksektir.

- Çocukların öz düzenleme becerileri, anne çocuk ilişkisi, çocuk-anne birlikte okuma etkinlikleri, üç farklı araç ile değerlendirilen (EVOK, EROY-EV, HLEQ) ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumu göre değerlendirildiğinde; ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK Ölçeğine göre), okuma, ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma ve ev ortamları annelerin son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılma durumuna göre farklılaşmaktadır. Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili bir seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının katılmayanlara göre okuma, birlikte kitap okuma, ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamları daha kalitelidir.

- Öz düzenleme becerileri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi ile çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri paralel olarak artmaktadır.

- Öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) çeşitliliği de artmaktadır.

- Ebeveyn-Çocuk ilişkisi ile ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Anne-Çocuk ilişkisi düzeyi arttıkça ev içi okuryazarlık ortamı (HLEQ) da çeşitlenmektedir.

- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) arasında kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EVOK, HLEQ, EROY-EV) çeşitleri de artmaktadır.

- Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ev ortamları (EVTA-T 3-6) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri çeşitlendikçe çocukların ev ortamları kaliteleri de artmaktadır.

- EVOK ile Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (HLEQ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; EVOK ile ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) arasında kuvvetli düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların EVOK puanları arttıkça ev içi okuryazarlığı ortamı ve EROY-EV puanları da artmaktadır.

- Ev erken okuryazarlık ortamını değerlendiren EVOK ile ev ortamları değerlendiren EVTA-T 3-6 Yaş ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ev içi okuryazarlığı ortamı ile ev ortamını değerlendiren EVTA-T 3-6 Yaş Ölçeği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların ev erken okuryazarlık ortamları çeşitlendikçe ev ortamları kalitesi de artmaktadır.

- Ev içi okuryazarlığı ortamı ile ev erken okuryazarlık ortamlarını değerlendiren EROY-EV ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çocukların Ev İçi Okuryazarlığı Ortamı puanları arttıkça ev erken okuryazarlık ortamları (EROY-EV) puanları da artmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Araştırmanın, çocukların ev erken okuryazarlık deneyimleri çeşitlendikçe öz düzenleme becerilerinin de destekleneceği bulgusundan (Bkz. Tablo 4.15.) yola çıkarak sonraki yapılacak araştırmalarda, okul öncesi çocuklarda davranış problemlerinin erken gelişimini önlemek ve öz

düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik, ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliğine ve ev ortamlarının kalitesine odaklanan deneysel çalışmalarla müdahale programları tasarlanarak bu araştırmanın etkinliği sınanabilir.

- Covid-19 salgını kapsamında alınan, okulların uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmesi kararı nedeniyle, veriler çocukları değerlendirerek toplanamamış, anne değerlendirmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Sonraki araştırmalar için çocuk değerlendirmelerine dayalı veriler toplanarak öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi önerilmektedir.

- Araştırmanın Covid-19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettiği dönemde yapılması, çocukların okula devam etme durumlarına göre öz düzenleme becerileri, çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri, ev erken okuryazarlık ve ev ortamlarında anlamlı farklılık olmaması bulgusuna (Bkz. 4.4.) neden olduğunu düşündürmektedir. Bu sebeple araştırma çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerine yüz yüze devam ettiği dönemde çocuk değerlendirmelerine dayalı olarak tekrarlanabilir.

- Bu araştırmada öz düzenleme becerileri ile, birlikte kitap okuma etkinlikleri ve erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Sonraki araştırmalarda erken okuryazarlık becerileri de eklenerek, öz düzenleme becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki de incelenerek araştırma kapsamı genişletilebilir.

- Araştırmaya Edirne İli ve İlçelerinde yaşayan 48-72 ay arası çocukların ebeveynleri dahil edilmiştir ve örneklem sayısı kısıtlı kalmıştır. Sonraki çalışmalar için daha büyük örneklem grubu ile farklı illerin demografik özellikleri de kullanılarak farklı yaş grupları ile de çalışılması önerilmektedir.

- Araştırmaya herhangi bir tanısı olmayan çocuklar dahil edilmiştir. Örneklem grubuna dikkat eksikliği ve hiperaktivite, öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinim durumlarında olan çocuklar da dahil edilerek öz

düzenleme becerileri, çocuk ebeveyn etkinlikleri ve ev ortamları incelenebilir ve müdahale programları tasarlanabilir.

- Daha sonraki araştırmalar için öz düzenleme becerileri ile ev ortamlarını inceleyen boylamsal ve deneysel desende araştırmalar tasarlanabilir.

- Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Sonraki araştırmalarda nicel ve nitel birlikte kullanılarak karma desen araştırmalar tasarlanabilir.

- Bu araştırmada annenin yaşı, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, son altı ay içinde çocuk gelişimi ile ilgili bir seminere veya etkinliğe katılma durumu değişkenleri incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda anne ile ilgili daha çok değişkenin (annenin öz düzenleme becerisi, iletişim becerileri, annenin kendi bağlanma öyküsü, okuma sırasında kullandığı yöntem ve tutumları gibi) incelenmesi önerilmektedir.

- Bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları, ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveyn çocuk etkinlikleri ve ev ortamları incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda ev bağlamına ek olarak okul ortamları da incelenebilir.

6.2.2. İlgili Kurum, Kuruluş ve Kişilere Yönelik Öneriler:

- Sağlık alanında; birinci basamak sağlık hizmetleri kapsamında sağlık kuruluşları tarafından öz düzenleme becerileri ve yetersiz ev ortamları açısından risk altında olan çocukların bulunmasına yönelik tarama çalışmaları yapılabilir, risk altında olduğu belirlenen çocuklara öz düzenleme becerilerini, çocuk ebeveyn etkileşimini destekleyici ve ev ortamlarını zenginleştirici projeler üretilip, bu kapsamda erken müdahale programları oluşturulabilir.

- Eğitim alanında; okul öncesi dönem çocukların ilkokula dezavantajlı başlamamaları için önemli bir ön hazırlık dönemidir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda ev erken okuryazarlık ortamlarının çeşitliliği, çocuk ebeveyn okuma etkinlikleri, ev ortamları kalitesi öz düzenleme becerileri ile ilişkilidir (Bkz. Tablo 4.15.). Öz düzenleme becerilerinin ise sosyal ve akademik

başarı için kritik olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur. Çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek ve onları hayata daha iyi hazırlamak için okul öncesi kurumlara önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi kurumlarda çocukların öz düzenleme becerilerini ve duygu, düşünce ve davranış farkındalığını desteklemeye yönelik müfredat içerikleri oluşturulabilir, risk altında olan çocuklar için bireysel destekler sağlanabilir. Okul öncesi kurumlar, çocukların ev ortamlarını zenginleştirmeye yönelik, aile katılımı ve eğitimi içeren etkinlikleri arttırılabilir. Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili seminere veya etkinliğe katılan annelerin çocuklarının katılmayanlara göre okuma, birlikte kitap okuma, ev erken okuryazarlık ortamları ve ev ortamlarının daha kaliteli olduğu bulgusundan yola çıkarak halk eğitim merkezlerinde, belediyelerde ev erken okuryazarlık ortamının çeşitliliğini, çocuk ebeveyn etkileşimlerini, birlikte okuma deneyimlerinin ve ev ortamlarının kalitesini destekleyici aile etkinlikleri ve eğitimleri düzenlenebilir.

- Teknoloji alanında; ev erken okuryazarlık ortamını ve ebeveyn çocuk okuma etkinliklerini çeşitlendirici ve öz düzenleme becerilerini destekleyici müdahale programları kapsamında elektronik hikayeler, etkinlikler ve mobil uygulamalar tasarlanabilir.

- Aileler; çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik ev ortamında duygu, düşünce ve davranış içerikli oyunları ve sohbetleri arttırabilirler. Öz düzenleme becerilerini destekleyici duygu, düşünce ve davranış içerikli kitaplar üzerinden çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri yapabilirler. Ailelere çocukların bilgi, becerileri ve ilgilerine karşı duyarlı olmaları ve ev erken okuryazarlık ortamlarını bu doğrultuda desteklemeleri önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Skibbe LE, Connor CM, Morrison FJ, Jewkes AM. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Child Res Q.* 2011;26(1):42-9.
2. McClelland MM, John Geldhof G, Cameron CE, Wanless SB. Development and self-regulation. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science.* 2015:1-43.
3. Blair C, Razza RP. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Dev.* 2007;78(2):647-63.
4. McClelland MM, Cameron CE, Connor CM, Farris CL, Jewkes AM, Morrison FJ. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology.* 2007;43(4):947.
5. Morrison FJ, Ponitz CC, McClelland MM. Self-regulation and academic achievement in the transition to school. Calkins SD, Bell MA, editors. *Child development at the intersection of emotion and cognition.* American Psychological Association; 2010. 203–24 p.
6. Morawska A, Dittman CK, Rusby JC. Promoting self-regulation in young children: the role of parenting interventions. *Clin Child Fam Psychol Rev.* 2019;22(1):43-51.
7. Moffitt TE, Arseneault L, Belsky D, Dickson N, Hancox RJ, Harrington H, et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 2011;108(7):2693-8.
8. Ertürk Kara H, Güler Yıldız T, Fındık E. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık; 2018.
9. Kochanska G, Coy KC, Murray KT. The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Dev.* 2001;72(4):1091-111.
10. Kochanska G, Murray KT, Harlan ET. Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Dev Psychol.* 2000;36(2):220-32.
11. Posner MI, Rothbart MK. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology.* 2000;12(3):427-41.
12. Bridgett DJ, Burt NM, Edwards ES, Deater-Deckard K. Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychol Bull.* 2015;141(3):602-54.
13. Li M, Riis JL, Ghazarian SR, Johnson SB. Income, family context and self-regulation in 5-year-old children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP.* 2017;38(2):99.

14. Bernier A, Carlson SM, Whipple N. From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Dev.* 2010;81(1):326-39.
15. Li-Grining CP. The role of cultural factors in the development of latino preschoolers' self-regulation. *Child Development Perspectives.* 2012;6(3):210-7.
16. Størksen I, Ellingsen IT, Wanless SB, McClelland MM. The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development.* 2015;26(5-6):663-84.
17. Williams KE, Howard SJ. Proximal and distal predictors of self-regulatory change in children aged 4 to 7 years. *BMC Pediatrics.* 2020;20(1):1-9.
18. Biedinger N. The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research.* 2011.
19. Bradley RH, Putnick DL. Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child Development.* 2012;83(1):76-91.
20. Iltus S. Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. 2007.
21. Okur Ş. The influence of poverty on school readiness of 5-year-old children: Mediating roles of home environment and parenting [Doctoral Thesis]. Ankara: Middle East Technical University; 2015.
22. Orri M, Cote SM, Tremblay RE, Doyle O. Impact of an early childhood intervention on the home environment, and subsequent effects on child cognitive and emotional development: A secondary analysis. *Plos One.* 2019;14(7).
23. Galvagno LGG, De Grandis MC, Jaume LC, Elgier AM. Home environment and its contribution to early childhood regulatory capabilities. *Early Child Dev Care.* 2020: 710-23.
24. Irish CK. Dialogic reading in the home environment: a multiple case study of six families [Doctoral Thesis]. George Mason University Fairfax; 2016.
25. Frosch CA, Cox MJ, Goldman BD. Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill Palmer Quart.* 2001;47(4):445-74.
26. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. The role of emotion regulation in children's early academic success. *J School Psychol.* 2007;45(1):3-19.
27. Pan BA, Rowe ML, Singer JD, Snow CE. Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development.* 2005;76(4):763-82.

28. Hammond SI, Muller U, Carpendale JI, Bibok MB, Liebermann-Finestone DP. The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Dev Psychol.* 2012;48(1):271-81.
29. Matte-Gagne C, Bernier A. Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *J Exp Child Psychol.* 2011;110(4):611-25.
30. Gago Galvagno LG, De Grandis MC, Jaume LC, Elgier AM. Home environment and its contribution to early childhood regulatory capabilities. *Early Child Dev Care.* 2020:1-14.
31. Veziroglu-Celik M, Garcia A, Acar IH, Gonen M, Raikes H, Korkmaz A, et al. Family context of low-income young children and their self-regulation in the United States and Turkey. *Early Child Dev Care.* 2020;190(11):1712-24.
32. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development.* 1998;69(3):848-72.
33. Phillips BM, Lonigan CJ. Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Sci Stud Read.* 2009;13(2):146-74.
34. Kargin T, Güldenoğlu B, Ergül C. Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 2017;18(01):61-87.
35. Hamilton LG, Hayiou-Thomas ME, Hulme C, Snowling MJ. The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Sci Stud Read.* 2016;20(5):401-19.
36. Singer BD, Bashir AS. What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Language, speech, and hearing services in schools.* 1999;30(3):265-73.
37. National Research C, Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood D. In: Shonkoff JP, Phillips DA, editors. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Washington (DC): National Academies Press (US); 2000.
38. Blair C, Raver CC. Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *Am Psychol.* 2012;67(4):309-18.
39. Schunk DH, Zimmerman BJ. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist.* 1997;32(4):195-208.
40. McClelland MM, Cameron CE. Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives.* 2012;6(2):136-42.
41. McClelland MM, Cameron CE, Duncan R, Bowles RP, Acock AC, Miao A, et al. Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Front Psychol.* 2014;5:599.

42. Blair C, Raver CC. Individual development and evolution: experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology*. 2012;48(3):647.
43. Skibbe LE, Connor CM, Morrison FJ, Jewkes AM. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*. 2011;26(1):42-9.
44. McClelland MM, Acock AC, Piccinin A, Rhea SA, Stallings MC. Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013;28(2):314-24.
45. Calkins SD, Fox NA. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*. 2002;14(3):477-98.
46. Carlson SM. Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monogr Soc Res Child*. 2003;68(3):138-51.
47. Blair C. School readiness - Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *Am Psychol*. 2002;57(2):111-27.
48. Duncan GJ, Claessens A, Huston AC, Pagani LS, Engel M, Sexton H, et al. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. 2007;43(6):1428-46.
49. Raver CC. Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*. 2002;16(3).
50. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991;50(2):248-87.
51. Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M, editors. *Handbook of self-regulation*. Oxford: Elsevier; 2000. p. 13-39.
52. Zimmerman BJ. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*. 1995;30(4):217-21.
53. Bronson MB. *Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi*. Ankara: Eğiten Kitap; 2019.
54. Bodrova E, Leong DJ. Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In: Rogers S, editor. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education concepts, contexts, and cultures*. London: Routledge; 2011.
55. Bodrova E, Germeroth C, Leong DJ. Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal Of Play*. 2013;6(1):111-23.
56. Smith-Donald R, Raver CC, Hayes T, Richardson B. Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*. 2007;22(2):173-87.

57. Blair C, Peters R. Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in head start. *Dev Neuropsychol.* 2003;24(1):479-97.
58. Hughes C, White A, Sharpen J, Dunn J. Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines.* 2000;41(2):169-79.
59. Olson SL, Bates JE, Sandy JM, Schilling EM. Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: from infancy to middle childhood. *J Child Psychol Psc.* 2002;43(4):435-47.
60. Rothbart MK, Ahadi SA, Hershey KL, Fisher P. Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development.* 2001;72(5):1394-408.
61. McClelland MM, Cameron CE. Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. *New Dir Child Adoles.* 2011;133:29-44.
62. Olson SL, Hoza B. Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *J Clin Child Psychol.* 1993;22(1):60-7.
63. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly.* 2000;15(3):307-29.
64. Matthews JS, Ponitz CC, Morrison FJ. Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *J Educ Psychol.* 2009;101(3):689-704.
65. Becker DR, Miao A, Duncan R, McClelland MM. Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly.* 2014;29(4):411-24.
66. Zhou Q, Hofer C, Eisenberg N, Reiser M, Spinrad TL, Fabes RA. The developmental trajectories of attention focusing, attentional and behavioral persistence, and externalizing problems during school-age years. *Developmental Psychology.* 2007;43(2):369-85.
67. McClelland MM, Wanless SB. Growing up with assets and risks: the importance of self-regulation for academic achievement. *Res Hum Dev.* 2012;9(4):278-97.
68. Von Suchodoletz A, Gestsdottir S, Wanless SB, McClelland MM, Birgisdottir F, Gunzenhauser C, et al. Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly.* 2013;28(1):62-73.
69. Wanless SB, McClelland MM, Lan X, Son S-H, Cameron CE, Morrison FJ, et al. Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly.* 2013;28(3):621-33.

70. McClelland MM, Cameron CE, Connor CM, Farris CL, Jewkes AM, Morrison FJ. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*. 2007;43(4):947-59.
71. Eisenberg N, Valiente C, Fabes RA, Smith CL, Reiser M, Shepard SA, et al. The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Dev Psychol*. 2003;39(4):761-76.
72. Murray KT, Kochanska G. Effortful control: factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *J Abnorm Child Psychol*. 2002;30(5):503-14.
73. Zhou Q, Chen SH, Main A. Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*. 2012;6(2):112-21.
74. Eisenberg N, Valiente C, Eggum ND. Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*. 2010;21(5):681-98.
75. Eisenberg N, Sadovsky A, Spinrad TL, Fabes RA, Losoya SH, Valiente C, et al. The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*. 2005;41(1):193.
76. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*. 2004;75(2):334-9.
77. Valiente C, Eisenberg N, Smith CL, Reiser M, Fabes RA, Losoya S, et al. The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: a longitudinal assessment. *J Pers*. 2003;71(6):1171-96.
78. Ciairano S, Visu-Petra L, Settanni M. Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *J Abnorm Child Psych*. 2007;35(3):335-45.
79. Wahlstedt C, Thorell LB, Bohlin G. ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictors of later behavioral problems. *Dev Neuropsychol*. 2008;33(2):160-78.
80. Rucklidge JJ, Tannock R. Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2002;43(8):988-1003.
81. Shanahan MA, Pennington BF, Willcutt EW. Do motivational incentives reduce the inhibition deficit in ADHD? *Dev Neuropsychol*. 2008;33(2):137-59.
82. Macdonald JA, Beauchamp MH, Crigan JA, Anderson PJ. Age-related differences in inhibitory control in the early school years. *Child Neuropsychol*. 2014;20(5):509-26.
83. Eisenberg N, Michalik N, Spinrad TL, Hofer C, Kupfer A, Valiente C, et al. The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Dev*. 2007;22(4):544-67.

84. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL, Fabes RA, Shepard SA, Reiser M, et al. The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*. 2001;72(4):1112-34.
85. Bridges LJ, Denham SA, Ganiban JM. Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*. 2004;75(2):340-5.
86. Calkins SD. Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *J Psychopathol Behav*. 2010;32(1):92-5.
87. Eisenberg NH, C. Vaughan, J. . Effortful control and its socioemotional consequences. New York: Guilford Press; 2007. 287–306 p.
88. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*. 2004;75(2):317-33.
89. Garner PW, Spears FM. Emotion regulation in low-income preschoolers. *Soc Dev*. 2000;9(2):246-64.
90. Denham SA, Blair KA, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, et al. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Dev*. 2003;74(1):238-56.
91. Izard C, Fine S, Schultz D, Mostow A, Ackerman B, Youngstrom E. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*. 2001;12(1):18-23.
92. Schultz D, Izard CE, Ackerman BP, Youngstrom EA. Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Dev Psychopathol*. 2001;13(1):53-67.
93. Gumora G, Arsenio WF. Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *J School Psychol*. 2002;40(5):395-413.
94. Blair C, Granger D, Peters Razza R. Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child development*. 2005;76(3):554-67.
95. Uslu AEI, Turan F. Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2021;36(87):39-62.
96. Stansbury K, Zimmermann LK. Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*. 1999;30(2):121-42.
97. Rothbart MK, Posner MI. Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Horizons in Developmental Theory and Research*. 2005;109:101-8.
98. Chang F, Burns BM. Attention in preschoolers: associations with effortful control and motivation. *Child Dev*. 2005;76(1):247-63.

99. Derryberry D. Attention and voluntary self-control. *Self and Identity*. 2002;1(2):105-11.
100. Zelazo PD, Muller U, Frye D, Marcovitch S. The development of executive function. *Monogr Soc Res Child*. 2003;68(3):1-+.
101. Zimmermann LK, Stansbury K. The influence of temperamental reactivity and situational context on the emotion-regulatory abilities of 3-year-old children. *J Genet Psychol*. 2003;164(4):389-409.
102. Morris AS, Silk JS, Steinberg L, Terranova AM, Kithakye M. Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *J Psychopathol Behav*. 2010;32(1):48-56.
103. Daneman M, Merikle PM. Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychon B Rev*. 1996;3(4):422-33.
104. Klingberg T, Forssberg H, Westerberg H. Training of working memory in children with ADHD. *J Clin Exp Neuropsych*. 2002;24(6):781-91.
105. Sayar F, Turan F. Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2012;13(02):49-67.
106. Maehler C, Joerns C, Schuchardt K. Training Working Memory of Children with and without Dyslexia. *Children-Basel*. 2019;6(3).
107. Hofmann W, Schmeichel BJ, Baddeley AD. Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*. 2012;16(3):174-80.
108. Portilla XA. Three essays on environmental contexts that support self-regulation [PhD thesis]. California: Stanford University; 2015.
109. Dohle S, Diel K, Hofmann W. Executive functions and the self-regulation of eating behavior: A review. *Appetite*. 2018;124:4-9.
110. Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, Witzki AH, Howerter A, Wager TD. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychol*. 2000;41(1):49-100.
111. Miyake A, Friedman NP. The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*. 2012;21(1):8-14.
112. Finders JK, McClelland MM, Geldhof GJ, Rothwell DW, Hatfield BE. Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 2021;54:72-85.
113. Altun D. Family ecology as a context for children's executive function development: the home literacy environment, play, and screen time. *Child Indic Res*. 2022:1-24.

114. Bibok MB, Carpendale JIM, Muller U. Parental scaffolding and the development of executive function. *Social Interaction and the Development of Executive Function*. 2009;123:17-34.
115. Bradley RH, McKelvey LM, Whiteside-Mansell L. Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*. 2011;82(6):2110-22.
116. Fay-Stammbach T, Hawes DJ, Meredith P. Parenting influences on executive function in early childhood: a review. *Child Development Perspectives*. 2014;8(4):258-64.
117. Calkins SD. Caregiving as coregulation: Psychobiological processes and child functioning. *Biosocial foundations of family processes*: Springer; 2011. p. 49-59.
118. Diamond A, Lee K. Interventions demonstrated to support the development of executive function in children aged 4 to 12 years. *Science*. 2011;333:959-64.
119. Garon N, Bryson SE, Smith IM. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*. 2008;134(1):31-60.
120. Vazsonyi AT, Huang L. Where self-control comes from: on the development of self-control and its relationship to deviance over time. *Developmental Psychology*. 2010;46(1):245-57.
121. Baker CE, Cameron CE, Rimm-Kaufman SE, Grissmer D. Family and sociodemographic predictors of school readiness among african american boys in kindergarten. *Early Education and Development*. 2012;23(6):833-54.
122. Hindman AH, Morrison FJ. Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill Palmer Quart*. 2012;58(2):191-223.
123. Kim H, Byers AI, Cameron CE, Brock LL, Cottone EA, Grissmer DW. Unique contributions of attentional control and visuomotor integration on concurrent teacher-reported classroom functioning in early elementary students. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;36:379-90.
124. Hanno E, Surrain S. The direct and indirect relations between self-regulation and language development among monolinguals and dual language learners. *Clin Child Fam Psych*. 2019;22(1):75-89.
125. Best JR, Miller PH. A developmental perspective on executive function. *Child Development*. 2010;81(6):1641-60.
126. Ponitz CEC, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008;23(2):141-58.
127. Chang H, Shaw DS, Dishion TJ, Gardner F, Wilson MN. Direct and indirect effects of the family check-up on self-regulation from toddlerhood to early school-age. *J Abnorm Child Psych*. 2014;42(7):1117-28.

128. Wanless SB, Kim KH, Zhang C, Degol JL, Chen JL, Chen FM. Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;34:104-14.
129. Mischel W, Ayduk O, Berman MG, Casey BJ, Gotlib IH, Jonides J, et al. 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation. *Soc Cogn Affect Neur*. 2011;6(2):252-6.
130. Montroy JJ, Bowles RP, Skibbe LE, McClelland MM, Morrison FJ. The development of self-regulation across early childhood. *Dev Psychol*. 2016;52(11):1744-62.
131. Howse RB, Lange G, Farran DC, Boyles CD. Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*. 2003;71(2):151-74.
132. Birgisdottir F, Gestsdottir S, Thorsdottir F. The role of behavioral self-regulation in learning to read: a 2-year longitudinal study of icelandic preschool children. *Early Education and Development*. 2015;26(5-6):807-28.
133. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *Eur Early Child Educ*. 2016;24(6):895-906.
134. McClelland MM, Acock AC, Morrison FJ. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*. 2006;21(4):471-90.
135. Blair C, Raver CC. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*. 2015;66:711-31.
136. Howes C. Can the age of entry and the quality of infant child care predict behaviors in kindergarten. *Developmental Psychology*. 1990;26(2):292-303.
137. Mezzacappa E, Buckner JC, Earls F. Prenatal cigarette exposure and infant learning stimulation as predictors of cognitive control in childhood. *Developmental Sci*. 2011;14(4):881-91.
138. Clark CAC, Sheffield TD, Chevalier N, Nelson JM, Wiebe SA, Espy KA. Charting early trajectories of executive control with the shape school. *Developmental Psychology*. 2013;49(8):1481-93.
139. Hackman DA. Socioeconomic status and the development of executive function and stress reactivity: The specific roles of parental nurturance and the home environment: University of Pennsylvania; 2012.
140. Bater LR, Jordan SS. Child Routines and Self-Regulation Serially Mediate Parenting Practices and Externalizing Problems in Preschool Children. *Child Youth Care For*. 2017;46(2):243-59.
141. John A, Bates S, Zimmermann N. Media use and children's self-regulation: a narrative review. *Early Child Dev Care*. 2022:1-15.

142. Feng X, Hooper EG, Jia RF. From compliance to self-regulation: Development during early childhood. *Soc Dev.* 2017;26(4):981-95.
143. Wirth A, Ehmig SC, Niklas F. The role of the home literacy environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Soc Dev.* 2021;31.
144. Haak J, Downer J, Reeve R. Home literacy exposure and early language and literacy skills in children who struggle with behavior and attention problems. *Early Education and Development.* 2012;23(5):728-47.
145. Baker CE. Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: implications for family literacy programs. *Appl Dev Sci.* 2013;17(4):184-97.
146. Korucu I, Litkowski E, Schmitt SA. Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness. *Early Education and Development.* 2020;31(3):455-73.
147. Rohde L. The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open.* 2015;5(1):2158244015577664.
148. Blank J. Fostering language and literacy learning: strategies to support the many ways children communicate. *Dimensions of Early Childhood.* 2012;40(1):3-12.
149. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *J Educ Psychol.* 2006;98(4):665.
150. Dickinson DK, McCabe A. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice.* 2001;16(4):186-202.
151. Parpucu N, Dinç, B. Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına. Ankara: Anı Yayıncılık; 2018.
152. Erickson KA. All children are ready to learn: An emergent versus readiness perspective in early literacy assessment. In *Seminars in Speech and Language.* 2000;21:193-203.
153. Justice LM, Kaderavek JN. Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Lang Speech Hear Ser.* 2004;35(3):201-11.
154. Allor JH, McCathren RB. Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Interv Sch Clin.* 2003;39(2):72-9.
155. Gökkuş I, Akyol H. Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi.* 2020;9(1):308-31.
156. Rush KL. Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Top Early Child Spec.* 1999;19(1):3-14.

157. Froiland JM, Powell DR, Diamond KE, Son SHC. Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychol Schools*. 2013;50(8):755-69.
158. Farkas G, Beron K. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Soc Sci Res*. 2004;33(3):464-97.
159. Walker D, Greenwood C, Hart B, Carta J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Dev*. 1994;65(2 Spec No):606-21.
160. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 2002;38(6):934-47.
161. Wasik BA, Hindman AH, Snell EK. Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;37:39-57.
162. Bojczyk KE, Davis AE, Rana V. Mother-child-interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;36:404-14.
163. Mol SE, Bus AG, de Jong MT, Smeets DJH. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*. 2008;19(1):7-26.
164. Hindman AH, Connor CM, Jewkes AM, Morrison FJ. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008;23(3):330-50.
165. Rowe ML. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *J Child Lang*. 2008;35(1):185-205.
166. Brooks-Gunn J, Markman LB. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future Child*. 2005;15(1):139-68.
167. Bracken SS, Fischel JE. Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*. 2008;19(1):45-67.
168. Vaden-Kiernan M, D'Elio MA, O'Brien RW, Tarullo LB, Zill N, Hubbell-McKey R. Neighborhoods as a developmental context: a multilevel analysis of neighborhood effects on head start families and children. *Am J Commun Psychol*. 2010;45(1-2):49-67.
169. Marulis LM, Neuman SB. The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A metaanalysis. *Rev Educ Res*. 2010;80(3):300-35.
170. Mol SE, Bus AG, de Jong MT. Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Rev Educ Res*. 2009;79(2):979-1007.
171. Marulis LM, Neuman SB. How vocabulary interventions affect young children at risk: a meta-analytic review. *J Res Educ Eff*. 2013;6(3):223-62.

172. Senechal M, LeFevre JA. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*. 2002;73(2):445-60.
173. Wagner RK, Torgesen JK. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading-skills. *Psychological Bulletin*. 1987;101(2):192-212.
174. Goodman I, Libenson A, Wade-Woolley L. Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *J Res Read*. 2010;33(2):113-27.
175. Chard DJ, Dickson SV. Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Interv Sch Clin*. 1999;34(5):261-70.
176. Acarlar F, Ege P, Turan F. Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2002;17(50):63-73.
177. Bryant P, MacLean M, Bradley, L. Rhyme, language, and children's reading. *Appl Psycholinguist*. 1990;11(3):237-52.
178. Kenner BB, Terry NP, Friehling AH, Namy LL. Phonemic awareness development in 2.5-and 3.5-year-old children: an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. *Read Writ*. 2017;30(7):1575-94.
179. Anthony JL, Lonigan CJ, Driscoll K, Phillips BM, Burgess SR. Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Read Res Quart*. 2003;38(4):470-87.
180. Justice LM, Pullen PC. Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Top Early Child Spec*. 2003;23(3):99-113.
181. Kuhl PK, Conboy BT, Padden D, Nelson T, Pruitt J. Early speech perception and later language development: implications for the "Critical Period". *Lang Learn Dev*. 2005;1(3-4):237-64.
182. Dickinson DK, McCabe A, Anastasopoulos L, Peisner-Feinberg ES, Poe MD. The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *J Educ Psychol*. 2003;95(3):465-81.
183. Ehri LC, Nunes SR, Willows DM, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Read Res Quart*. 2001;36(3):250-87.
184. Melby-Lervåg M, Lyster SAH, Hulme, C. Phonological skills and their role in learning to read: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin*. 2012;138(2):322-52.
185. Kirby JR, Roth L, Desrochers A, Lai SSV. Longitudinal predictors of word reading development. *Can Psychol*. 2008;49(2):103-10.
186. Roman AA, Kirby JR, Parrila RK, Wade-Woolley L, Deacon SH. Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *J Exp Child Psychol*. 2009;102(1):96-113.

187. Kjeldsen AC, Karna A, Niemi P, Olofsson A, Witting K. Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Sci Stud Read*. 2014;18(6):452-67.
188. Rakhlin N, Cardoso-Martins C, Grigorenko EL. Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from russian. *Sci Stud Read*. 2014;18(6):395-414.
189. Güldenoğlu B, Kargın T, Ergül C. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*. 2016;15(1).
190. Stahl SA, Murray BA. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *J Educ Psychol*. 1994;86(2):221-34.
191. Pullen PC, Justice LM. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Interv Sch Clin*. 2003;39(2):87-98.
192. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities - new evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal-study. *Developmental Psychology*. 1994;30(1):73-87.
193. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA, Hecht SA, Barker TA, Burgess SR, et al. Changing relations between phonological processing abilities and word level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*. 1997;33(3):468-79.
194. Karakelle S. Fonolojik Farkındalık Ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*. 2004;24:45-56.
195. Johnston RS, Anderson M, Holligan C. Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Read Writ*. 1996;8(3):217-34.
196. Isbell R, Sobol J, Lindauer L, Lowrance A. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Child Educ J*. 2004;32(2):157-63.
197. Hagtvet BE. Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2003;16:505-39.
198. Kendeou P, Lynch JS, van den Broek P, Espin CA, White MJ, Kremer KE. Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Child Educ J*. 2005;33(2):91-8.
199. Palmer BC, Harshbarger SJ, Koch CA. Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*. 2001;14(4):199-212.
200. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2015;16(03):237-70.

201. Justice LM, Ezell HK. Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Am J Speech-Lang Pat.* 2002;11(1):17-29.
202. Justice LM, Skibbe L, Canning A, Lankford C. Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis. *J Res Read.* 2005;28(3):229-43.
203. Turan F. Erken Okuryazarlık Becerileri ve Paylaşımli Kitap Okuma. In: Ceylan Ş, editor. *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap; 2020. p. 147-65.
204. Stuart M. Prediction and qualitative assessment of five- and six-year old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology.* 1995;65:287-96.
205. Snow C, Tabors PO, Nicholson PA, Kurland BF. SHELL: Oral language and literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education.* 1995;10:37-48.
206. Badian NA. Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Ann Dyslexia.* 2001;51:179-202.
207. Justice LM, Ezell HK. Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly.* 2001;22:123-34.
208. Ezell HK, Justice LM. Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *Am J Speech-Lang Pat.* 2000;9(1):36-47.
209. Justice LM, Ezell HK. Stimulating children's emergent literacy skills through home-based parent intervention. *Am J Speech-Lang Pat.* 2000;9:257-68.
210. Senechal M, LeFevre JA, Smith-Chant BL, Colton KV. On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *J School Psychol.* 2001;39(5):439-60.
211. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research.* 2001;1:11-29.
212. Karaman G. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2013.
213. Anthony JL, Lonigan CJ. The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *J Educ Psychol.* 2004;96(1):43-55.
214. Justice LM, Ezell HK. Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its, clinical applications. *Lang Speech Hear Ser.* 2004;35(2):185-93.
215. Lomax RG, McGee LM. Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Read Res Quart.* 1987:237-56.
216. Chaney C. Language-development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old-children. *Appl Psycholinguist.* 1992;13(4):485-514.

217. Levin I, Shatil-Carmon S, Asif-Rave O. Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *J Exp Child Psychol.* 2006;93(2):139-65.
218. Purcell-Gates V. Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English.* 1988;22:128–60.
219. Justice LM, Kaderavek J. Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children.* 2002;34(4):8–13.
220. Gettinger M, Stoiber KC. Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly.* 2014;29(3):283-97.
221. Stanovich KE. Matthew effects in reading - some consequences of individual-differences in the acquisition of literacy. *Read Res Quart.* 1986;21(4):360-407.
222. Juel C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *J Educ Psychol.* 1988;80:437–47.
223. Cunningham AE, Stanovich KE. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Dev Psychol.* 1997;33(6):934-45.
224. Turan F, Topcu ZG. Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 2018;5(1):11-33.
225. Frijters JC, Barron RW, Brunello M. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *J Educ Psychol.* 2000;92(3):466-77.
226. Levy BA, Gong ZY, Hessels S, Evans MA, Jared D. Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences (vol 93, pg 63, 2006). *J Exp Child Psychol.* 2006;95(1):78-.
227. Burgess SR, Hecht SA, Lonigan CJ. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Read Res Quart.* 2002;37(4):408-26.
228. Rashid FL, Morris RD, Sevcik RA. Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *J Learn Disabil-Us.* 2005;38(1):2-11.
229. Martini F, Senechal M. Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest. *Can J Behav Sci.* 2012;44(3):210-21.
230. Weigel DJ, Martin SS, Bennett, KK. Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy.* 2006;6(2):191–211.
231. Turan F, Akoglu G. Home Literacy Environment and Phonological Awareness Skills in Preschool Children. *Hacet U Egitim Fak.* 2014;29(3):153-66.

232. Saracho ON, Spodek B. Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Dev Care*. 2010;180(10):1379-89.
233. Senechal M, LeFevre JA, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Read Res Quart*. 1998;33(1):96-116.
234. Saracho ON. Parents' shared storybook reading - learning to read. *Early Child Dev Care*. 2017;187(3-4):554-67.
235. Puglisi ML, Hulme C, Hamilton LG, Snowling MJ. The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Sci Stud Read*. 2017;21(6):498-514.
236. Foy JG, Mann V. Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Appl Psycholinguist*. 2003;24(1):59-88.
237. Manolitsis G, Georgiou GK, Tziraki N. Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013;28(4):692-703.
238. Adams MJ. *Beginning to read : thinking and learning about print*. Urbana-Champaign: Reading Research & Education Center, University of Illinois; 1990.
239. Hammett LA, Van Kleeck A, Huberty CJ. Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Read Res Quart*. 2003;38(4):442-68.
240. Price LH, van Kleeck A, Huberty CJ. Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. *Read Res Quart*. 2009;44(2):171-94.
241. Saracho ON. An Integrated Play-based Curriculum for Young Children Preface. *Integrated Play-Based Curriculum for Young Children*. 2012:ix-+.
242. Byrne B, Coventry WL, Olson RK, Samuelsson S, Corley R, Willcutt EG, et al. Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2. *J Neurolinguist*. 2009;22(3):219-36.
243. Britto P, Brooks-Gunn J, Griffin T. Story readers and story tellers: Stylistic differences in low income, young, African-American mothers' reading styles. *Read Res Quart*. 2006;41:68-89.
244. Torgesen JK. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research & practice*. 2000;15(1):55-64.
245. Evans MA, Shaw D, Bell M. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology-Revue Canadienne De Psychologie Experimentale*. 2000;54(2):65-75.

246. Aikens NL, Barbarin O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *J Educ Psychol.* 2008;100(2):235-51.
247. Heath SM, Bishop DVM, Bloor KE, Boyle GL, Fletcher J, Hogben JH, et al. A Spotlight on Preschool: The Influence of Family Factors on Children's Early Literacy Skills. *Plos One.* 2014;9(4).
248. Von Tetzchner S, Brekke KM, Sjothun B, Grindheim E. Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. *Augment Altern Comm.* 2005;21(2):82-100.
249. Chaney C. Language-Development, Metalinguistic Awareness, and Emergent Literacy Skills of 3-Year-Old Children in Relation to Social-Class. *Appl Psycholinguist.* 1994;15(3):371-94.
250. Hecht SA, Burgess SR, Torgesen JK, Wagner RK, Rashotte CA. Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Read Writ.* 2000;12(1-2):99-127.
251. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool-Children from Low-Income Families. *Early Childhood Research Quarterly.* 1994;9(3-4):427-40.
252. Korat O, Haglili S. Maternal evaluations of children's emergent literacy level, maternal mediation in book reading, and children's emergent literacy level: A comparison between SES groups. *J Lit Res.* 2007;39(2):249-76.
253. Taverne A, Sheridan SM. Parent training in interactive book reading - an investigation of its effects with families at risk. *School Psychol Quart.* 1995;10(1):41-64.
254. Pennington BF, Lefly DL. Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development.* 2001;72(3):816-33.
255. Magnuson K. Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology.* 2007;43(6):1497-512.
256. Dubow EF, Boxer P, Huesmann LR. Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill Palmer Quart.* 2009;55(3):224-49.
257. Christian K, Morrison FJ, Bryant FB. Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly.* 1998;13(3):501-21.
258. Watkins TJ. Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *J Educ Res.* 1997;91(1):3-14.
259. Hoover-Dempsey KV, Bassler OC, Brissie JS. Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research.* 1992;85(5):287-94.

260. Boomstra N, van Dijk M, Jorna R, van Geert P. Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Dev Care*. 2013;183(11):1605-24.
261. Bingham GE. Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*. 2007;18(1):23-49.
262. Storch SA, Whitehurst GJ. The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Dir Child Adolesc Dev*. 2001(92):53-71; discussion 91-8.
263. Bus AG, Van Ijzendoorn MH, Pellegrini AD. Joint book reading makes for success in learning to read - a metaanalysis on intergenerational transmission of literacy. *Rev Educ Res*. 1995;65(1):1-21.
264. Kaderavek J, Justice LM. Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *Am J Speech-Lang Pat*. 2002;11(4):395-406.
265. Klesius JP, Griffith PL. Interactive storybook reading for at-risk learners. *Read Teach*. 1996;49(7):552-60.
266. Neuman SB. Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*. 1996;11(4):495-513.
267. Bus AG, van Ijzendoorn MH. Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *J School Psychol*. 1997;35(1):47-60.
268. Bus AG, Belsky J, van Ijzendoorn MH, Crnic K. Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*. 1997;12(1):81-98.
269. Bus AG, Van Ijzendoorn MH. Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy - a cross-sectional study. *Child Development*. 1988;59(5):1262-72.
270. Sonnenschein S, Munsterman K. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17(3):318-37.
271. Saracho ON. Family literacy through story reading. *Early Child Educ J*. 2012;40(1):8-16.
272. Ece Demir-Lira O, Applebaum LR, Goldin-Meadow S, Levine SC. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Sci*. 2019;22(3).
273. Erol A, İvrendi A. 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018;44(44):178-95.
274. Aytaç B, Çen S, Yüceol G. Araştırma yazıları ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2018;25(3).

275. Işıkoğlu Erdoğan N. Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2015;24(3):1071-86.
276. Sarıca AD, Ergül C, Akoğlu G, Deniz KZ, Karaman G, Bahap Kudret Z, et al. Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği-EVOK: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2014;6(2):444-59.
277. Karaahmetoğlu B. Gelişimsel Yetersizliği Olan Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları İle Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2015.
278. Marjanovic Umek L, Podlesek A, Fekonja U. Assessing the home literacy environment - Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*. 2005;21(4):271-81.
279. Altun D. An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment [Master's thesis]. Middle East Technical University, Turkey. 2013.
280. Sucuoğlu B, Bayrakdar U, Sahan D, Karaman S. The home screening questionnaire: Evaluating the home environment of young children. *Pamukkale University Journal of Education*. 2019;49:353-74.
281. Oğuz E, Tarkoçin S, Temiz A, Ulutaş A. 48-62 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS)*. 2019;8(2):519-28.
282. Torun ENS. 4-8 yaş çocuğu olan ebeveynlerin çocukluk yaşantılarına bağlı olarak çocuklarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi; 2021.
283. Uçar AM. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi; 2021.
284. Yüce Ş. Ebeveynlerin 36-60 ay çocuklarıyla yaptıkları okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık davranışlarına etkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi; 2021.
285. Akoglu G, Kiziloz C. Print Awareness Skills and Home Literacy Environment of Turkish Preschoolers. *Hacet U Egitim Fak*. 2019;34(1):90-105.
286. Seçim ES. Ev okuryazarlık ortamı ve ebeveyn okuma inançlarının çocukların okuma motivasyonları ile ilişkisi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2022.
287. Tuzcuoğlu N, Azkeskin KE, Küsmüs Gİ, Cengiz Ö. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. 2019:607-23.
288. Öksüz A. 4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi; 2020.

289. Akcan MN. 4-6 yaş çocuklarda öz-düzenleme becerileri. [Yüksek lisans tezi]. Antalya: Akdeniz Üniversitesi; 2021.
290. Baysal A, Özgenel M. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2019;15(2):142-52.
291. Bayındır D, Ural O. Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine ve annelerin ebeveynlik davranışlarına göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2019;27(6):2597-608.
292. Ummanel A. Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2007.
293. Ural O, Güven G, Azkeskin K, Sezer T, Yılmaz E, Akşin E, et al. Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul red düzeyleri ile sosyal davranış denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2015;3.
294. Dereli E, Dereli BM. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017;14(1):227-58.
295. Arıcı M, Tüfekçi Akcan A. Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi 2019;33(1).
296. Arıcı M. Annelerin evde çocukları ile hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2018.
297. Bradley RH, Corwyn RF, McAdoo HP, Coll CG. The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. Child Development. 2001;72(6):1844-67.
298. Niklas F, Wirth A, Guffler S, Drescher N, Ehmig SC. The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. Frontiers in Psychology. 2020;11.
299. Wirth A, Ehmig SC, Niklas F. The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. Soc Dev. 2021.
300. Uykan E, Akkaynak M. Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi. 2019;6(3):1620-44.
301. Yalçıntaş Sezgin E, Ulus L, Şahin İ. 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Sakarya University Journal Of Education. 2019;9(1):107-28.
302. Gunzenhauser C, Saalbach H, von Suchodoletz A. Boys have not caught up, family influences still continue: Influences on executive functioning and behavioral self-regulation in elementary students in Germany. PsyCh Journal. 2017;6(3):205-18.

303. Saraç S, Abanoz T, Ogelman HG. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*. 2021;2(3):51-61.
304. Montroy JJ, Bowles RP, Skibbe LE. The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *J Appl Dev Psychol*. 2016;46:73-83.
305. Şehirli N. Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
306. Şahin Tezel F, Şepitci Sarıbaş M, Ertör E. Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliklerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2020;8(6):1873-89.
307. Saygı D. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul örnekleme [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2011.
308. Baroody AE, Diamond KE. Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013;28(2):291-301.
309. Harmandar D. Okul öncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2019.
310. Raikes H, Alexander Pan B, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, et al. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development*. 2006;77(4):924-53.
311. Özdoğan AÇ, Berkant HG. Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 2020;49(1):13-43.
312. Wamboldt MZ, Wamboldt FS. Role of the family in the onset and outcome of childhood disorders: Selected research findings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2000;39(10):1212-9.
313. Harmandar D, Arıkan A. Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2020;8(4):1183-203.
314. Özbey S, Mercan M, Alisinanoğlu F. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*. 2018;5(2):157-73.
315. Tuzcuoğlu N, Azkeskin KE, İlçi Küsmüs G, Cengiz Ö. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. 2019:607-23.
316. Yılmaz Ş. Covid-19 pandemi sürecinde 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi; 2021.

317. Karademir M. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir? [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi; 2018.
318. Saygı D, Uyanık Balat G. Anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*. 2013;10(1):844-62.
319. Tercanlı Metin G, Gökçay G. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*. 2014;14(3):89-94.
320. Ural G, Gültekin Akduman G, Şepitci Sarıbaş M. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 2020(83):323-42.
321. Ertürk HG. Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2013.
322. Işıksolu Aysel Y. 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Denizli: Pamukkale Üniversitesi; 2020.
323. Derman MT, Başal HA. Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2013;2(1):115-44.
324. Button S, Pianta RC, Marvin RS. Mothers' representations of relationships with their children: Relations with parenting behavior, mother characteristics, and child disability status. *Soc Dev*. 2001;10(4):455-72.
325. Debaryshe BD. Maternal Belief Systems - Linchpin in the Home Reading Process. *J Appl Dev Psychol*. 1995;16(1):1-20.
326. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, et al. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. 2006;77(4):924-53.
327. Altun D, Erden FT, Hartman DK. Preliterate young children's reading attitudes: connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Child Educ J*. 2022;50(4):567-78.
328. Lee M, Yeo K. Influence of home literacy environment on children reading attitude. *Journal of Education and Practice*. 2014;5(8):119-38.
329. Park CH, Kim GS. The influence of the reading motivation of mothers with three to five year old children on the home literacy environment. *Family and Environment Research*. 2015;53(2):119-30.
330. Frechette JAD. Understanding the home literacy environment of a low-income urban community [Master thesis]. Kingston: University of Rhode Island 2013.

331. Fekonja-Peklaj U, Marjanovic-Umek L. Family Literacy Environment and Parental Education in Relation to Different Measures of Child's Language. *Suvrem Psihol.* 2011;14(1):57-73.
332. Fletcher KL, Reese E. Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Dev Rev.* 2005;25(1):64-103.
333. Duursma E, Pan BA, Raikes H. Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly.* 2008;23(3):351-65.
334. Pancsofar N, Vernon-Feagans L, Investigators FLP. Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly.* 2010;25(4):450-63.
335. Wanless SB, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development.* 2011;22(3):461-88.
336. Evans GW, Rosenbaum J. Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly.* 2008;23(4):504-14.
337. Galindo C, Fuller B. The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology.* 2010;46(3):579.
338. Sektnan M, McClelland MM, Acock A, Morrison FJ. Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early childhood research quarterly.* 2010;25(4):464-79.
339. Bartan M, Şahin Tezel F. Ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60 72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 2012(34):185-99.
340. Haktanır H. Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Denizli: Pamukkale Üniversitesi; 2021.
341. Brown MI, Westerveld MF, Gillon GT. Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home reading practices. *Aust J Early Child.* 2017;42(2):69-77.
342. Davis-Kean PE. The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *J Fam Psychol.* 2005;19(2):294-304.
343. Liu CN, Georgiou GK, Manolitsis G. 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.* 2018;43:1-10.
344. Ergül C, Sarica AD, Akoglu G, Karaman G. The home literacy environments of Turkish kindergarteners: does SES make a difference? *International Journal of Instruction.* 2017;10(1):187-202.

345. Karaahmetoglu B, Turan F. Investigation of Parental Early Literacy Beliefs and Early Literacy Home Environment of the Children with Developmental Disability and Typical Development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;35(2):243-54.
346. Hemmerechts K, Agirdag O, Kavadias D. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educ Rev*. 2017;69(1):85-101.
347. Vasilyeva M, Dearing E, Ivanova A, Shen C, Kardanova E. Testing the family investment model in Russia: Estimating indirect effects of SES and parental beliefs on the literacy skills of first-graders. *Early Childhood Research Quarterly*. 2018;42:11-20.
348. Myrttil MJ, Justice LM, Jiang H. Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child-and caregiver-level characteristics. *J Appl Dev Psychol*. 2019;60:1-10.
349. Bradley RH, Corwyn RF. Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*. 2002;53(1):371-99.
350. Alkan Ersoy Ö, Kurtulmuş Z, Çürük Tekin N. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2014;22(3):1077-90.
351. Pino-Pasternak D, Whitebread D, Tolmie A. A Multidimensional Analysis of Parent-Child Interactions During Academic Tasks and Their Relationships With Children's Self-Regulated Learning. *Cognition Instruct*. 2010;28(3):219-72.
352. Kumschick IR, Beck L, Eid M, Witte G, Klann-Delius G, Heuser I, et al. READING and FEELING: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*. 2014;5.
353. Rose E, Lehl S, Ebert S, Weinert S. Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*. 2018;29(3):342-56.
354. Pistorio KH, Brady MP, Morris C. Using literacy-based behavioural interventions to teach self-regulation skills to young children. *Early Child Dev Care*. 2019;189(10):1682-94.
355. Alston-Abel NL, Berninger VW. Relationships Between Home Literacy Practices and School Achievement: Implications for Consultation and Home-School Collaboration. *J Educ Psychol Cons*. 2018;28(2):164-89.
356. Liew J, Erbeli F, Nyanamba JM, Li DN. Pathways to Reading Competence: Emotional Self-regulation, Literacy Contexts, and Embodied Learning Processes. *Read Psychol*. 2020;41(7):633-59.
357. Parker FL, Boak AY, Griffin KW, Ripple C, Peay L. Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychol Rev*. 1999;28(3):413-25.

358. Lukie IK, Skwarchuk SL, LeFevre JA, Sowinski C. The Role of Child Interests and Collaborative Parent-Child Interactions in Fostering Numeracy and Literacy Development in Canadian Homes. *Early Child Educ J.* 2014;42(4):251-9.
359. Turan F, Topcu ZG. Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal.* 2018;5(1):11-33.
360. Berkule SB, Dreyer BP, Klass PE, Huberman HS, Yin HS, Mendelsohn AL. Mothers' expectations for shared reading after delivery: implications for reading activities at 6 months. *Ambulatory Pediatrics.* 2008;8(3):169-74.



8. EKLER

EK-1: Çocuk Aile Bilgi Formu

ÇOCUK-AİLE BİLGİ FORMU

Bu araştırma "Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" yüksek lisans tez çalışmasıdır. Paylaştığınız bilgiler başka kişilerle paylaşılmayacak, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları lütfen doğru bir şekilde cevaplayınız ve boş bırakmayınız. Herhangi bir yere kimlik bilgilerinizi yazmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Figen TURAN

Çağla DURAN YURDACAN

1. **Çocuğunuzun doğum tarihi:**
2. **Çocuğunuzun cinsiyeti:**
3. **Çocuğunuz okul öncesi kuruma devam ediyor mu?**
4. **Devam Ettiği Okul Türü:**
 Özel Okul ()Devlet Okulu () Devam etmiyor
5. **Çocuğunuz kaç yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir?**
 Bu yıl ilk kez okul öncesi eğitimden yararlanıyor.
 İki yıldır okul öncesi eğitimden yararlanıyor.
 Üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitimden yararlanıyor.
 Okul öncesi eğitime devam etmiyor.
6. **Annenin Yaşı:** _____ **Babanın Yaşı:** _____
7. **Anne-Baba:** _____ Birlikte () Ayrı () Anne vefat etmiş () Baba vefat etmiş ()
 Diğer.....
8. **Çocuk sayınız:**
 Tek çocuk 2 çocuk () 3 ve daha fazla çocuk ()
9. **Çocuğunuzun doğum Sırası:**
 İlk çocuk son çocuk () ortancalardan biri ()
10. **Aile Yapısı**
 Çekirdek Aile (anne-baba ve çocuklardan oluşur)
 geniş aile (Anne- baba, çocuklar ve büyükanne-dede, kardeş gibi akrabalarından oluşur) () tek ebeveynli aile (sadece anne veya sadece baba ve çocuktan oluşan aileler ()
11. **Anne:** _____ () Çalışıyor _____ () Çalışmıyor
12. **Anne öğrenim düzeyi:**
 Ortaokul veya altı Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()
13. **Baba:** _____ () Çalışıyor _____ () Çalışmıyor
14. **Baba öğrenim düzeyi:**
 Ortaokul veya altı Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()
16. **Ailenin toplam aylık geliri:**
17. **Son 6 ay içerisinde çocuk gelişimi ile ilgili herhangi bir seminer, eğitim vb. çalışmalara katıldınız mı?**
Evet () Hayır

EK-2: 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (A Formu)

4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (A FORMU)

		Hicbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	[Redacted]	1	2	3	4	5
2	Hedefe ulaşmak için aşama aşama gerekli düzenlemeleri yapar.	1	2	3	4	5
3	[Redacted]	1	2	3	4	5
4	[Redacted]	1	2	3	4	5
5	[Redacted]	1	2	3	4	5
6	[Redacted]	1	2	3	4	5
7	Yapılan planları hatırlar ("Yemekten sonra bahçeye çıkacağız" denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
8	Eşyalarını koymasına gereken yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
9	[Redacted]	1	2	3	4	5
10	Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
11	[Redacted]	1	2	3	4	5
12	[Redacted]	1	2	3	4	5
13	[Redacted]	1	2	3	4	5
14	[Redacted]	1	2	3	4	5
15	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
16	Kendini ortaya koymasına gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5
17	[Redacted]	1	2	3	4	5
18	[Redacted]	1	2	3	4	5
19	[Redacted]	1	2	3	4	5
20	Çok sevdiği bir oyuncakçı izin almadan oynamaz.	1	2	3	4	5

EK-3: Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği

Aşağıda çocuğunuzla olan ilişkinize dair sorular bulunmaktadır. Lütfen, sizi ve çocuğunuzunuzu en iyi tanımlayan sayıyı 1'den (hiç), 5'e (aşırı) kadar olan ölçek üzerinde gösteriniz.

	1-Hiç	2-Çok az	3-biraz	4-Çok	5-Aşırı
1. [Redacted]	1	2	3	4	5
2. Sizce çocuğunuz sizinle yalnız zaman geçirmekten ne kadar zevk alıyor?	1	2	3	4	5
3. [Redacted]	1	2	3	4	5
4. [Redacted]	1	2	3	4	5
5. Çocuğunuza sevginizi kolaylıkla gösterebilir misiniz?	1	2	3	4	5
6. [Redacted]	1	2	3	4	5
7. Çocuğunuzun sizin hakkınızda ne düşündüğüne ne kadar önem verirsiniz?	1	2	3	4	5
8. [Redacted]	1	2	3	4	5
9. Çocuğunuza ne kadar benzediğinizi düşünüyorsunuz?	1	2	3	4	5
10. [Redacted]	1	2	3	4	5
11. [Redacted]	1	2	3	4	5
12. Çocuğunuzunuzu ne kadar eleştiriyorsunuz?	1	2	3	4	5
13. [Redacted]	1	2	3	4	5
14. [Redacted]	1	2	3	4	5
15. [Redacted]	1	2	3	4	5

EK-4: Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği

Değerli Anne ve Babalar, Çocukların okumaya yönlendirmeye yönelik evde yapılan çalışmalarını incelemek üzere geliştirilmiş olan bu sorulara samimi ve içtenlikle cevap vermeniz bilimsel çalışmalara katkı verecektir. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır. Katılımlarınız için teşekkürler.	Her zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
2. Kitap okuma çocuğumla birlikte yaparken zorlandığım bir etkinliktir.				
3. Çocuğum istediğinde ona kitap okurum.				
4. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
5. Çocuğum okumayı ilkokula başlayınca öğrenmelidir.				
6. Çocuğuma kitap okurken resimleri görmesini sağlarım.				
7. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
8. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
9. Çocuğuma kitap okurken onun soru sormasına izin veririm.				
10. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
11. Çocuğuma kitap okuturum.				
12. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
13. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
14. Çocuğumla birlikteyken kendim kitap okurum.				
15. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
16. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
17. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
18. Çocuğumla birlikteyken elektronik posta, mesaj gibi yazışmalar yaparım.				
19. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
20. Çocuğuma basit kelimeleri okumayı öğretirim (kendi ismi, reklam logoları).				
21. Çocuğuma basit kelimeleri yazmayı öğretirim (kendi ismi, reklam logoları).				
22. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
23. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
24. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
25. Çocuğumun kitap okumayı sevmesini isterim.				
26. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
27. Çocuğumun yaşamı.				
28. Çocuğumun yaşamı.				
29. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				
30. Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.				
31. Çocuğumla birlikte okumayı öğretirim.				

EK-5: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK

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

A. Okuma

1. Çocuklarınızın okuduğu kitapların sayısını belirtiniz?

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

2. Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?

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

3. Çocuklarınızın okuduğu kitapların sıklığını belirtiniz?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

4. Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?

- 0-6 aylık 7-12 aylık 13 aylık – 2 yaş 2-4 yaş 4 yaşından sonra
 Daha başlamadım

5. Çocuğunuzun okuduğu kitapların sıklığını belirtiniz?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

6. Çocuğunuz bir haftada ne sıklıkla sizi okurken görüyor?

- Hemen hemen hiç 1-2 kez 3-4 kez 5-6 kez Her gün

7. Çocuğunuzun okuduğu kitapların sıklığını belirtiniz?

- Hiç Biraz Çok

8. Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?

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

B. Yazma

9. Çocuğunuzun yazdığı yazıların sıklığını belirtiniz?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

10. Çocuğunuzun yazdığı yazıların sıklığını belirtiniz?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

11. Çocuğunuzun yazdığı yazıların sıklığını belirtiniz?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

12. Çocuğunuz ne sıklıkla size kelimelerin nasıl hecelendiğini sorar?

- Hiçbir zaman Ara sıra Haftada bir Günde bir Günde birkaç kez

EK-6: Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği – EROY-EV

EV ORTAMI ERKEN OKURYAZARLIK ANKETİ

Aşağıdaki maddeler ebeveynlerin ve çocukların okuryazarlığa ilişkin davranışlarını ve ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin inançlarını içermektedir. Size en yakın gelen şıkkı, **icinde bulunduğunuz son 3 ayı düşünerek** işaretleyiniz. Lütfen her soruyu okul öncesi eğitime devam eden çocuğunuzu düşünerek cevaplandırınız. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur, kendi fikirleriniz önemlidir.

Sıra No	Maddeler	HİÇBİR ZAMAN	AYDA BİRKAÇ KEZ	HAFTADA BİRKAÇ KEZ	GÜNDE BİR KEZ
1	Çocuğunuzla birlikte okunan kitapların okunmuş olduğunu düşünürsünüz mü?	()	()	()	()
2	Çocuğunuz etrafında gördüğü kelimelerin nasıl okunduğunu ne sıklıkla sorar?	()	()	()	()
3	Çocuğunuzla ne sıklıkla kitap okursunuz?	()	()	()	()
4	Çocuğunuz sizden ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?	()	()	()	()
5	Çocuğunuzla birlikte okunan alfabe harflerini tanıyabiliyor musunuz?	()	()	()	()
6	Çocuğunuzla birlikte okunan kelimelerin nasıl yazıldığını ne sıklıkla öğretmeye çalışırsınız?	()	()	()	()
7	Çocuğunuzla birlikte okunan kelimelerin yazılışını öğretmeye çalışırsınız mı?	()	()	()	()
8	Çocuğunuz ne sıklıkla sizden kendisi için bir şeyler yazmanızı ister?	()	()	()	()
	Maddeler	KESİMLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİMLİKLE KATILYORUM
9	Çocuğunuzla birlikte okunan kelimelerin yazılışını öğretmeye çalışırsınız mı?	()	()	()	()
10	Çocuğunuzla birlikte okunan kelimelerin yazılışını öğretmeye çalışırsınız mı?	()	()	()	()
11	Çocuğunuzla birlikte kitap okunarak, çocuğunuzun okuma becerilerini geliştirebilirsiniz.	()	()	()	()

EK-7: Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ)

APPENDIX B: TURKISH VERSION OF HLEQ

Çocuğun Adı: _____ Çocuğun Yaşı: _____ Çocuğun Cinsiyeti: _____

Sayın Veli,

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyup eviniz dahilindeki davranışlarınızın sıklığına göre aşağıdaki herbir sorunun yanında bulunan 1-6 arası rakamlardan **birini** seçiniz. Anketin araştırmamızda kullanılabilmesi için **tüm sorulara** cevap verilmesi gerekmektedir. Bir soru bile boş bırakıldığında anket çalışma dışı kalmaktadır. Zaman ayırıp anketi doldurarak çalışmamıza yapmış olduğunuz katkınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Genellikle	Her zaman
1. Çocuğumun sözel ifadelerini tamamlar ve bunları geliştiririm (Örneğin: "Çocuk ağlıyor." ifadesini uzatarak "Evet, çocuk ağlıyor çünkü canı yanmış olmalı.")	1	2	3	4	5	6
2. Çocuğumla konuşurken dilbilgisi açısından doğru ve düzgün cümleler kurarım.	1	2	3	4	5	6
3. Çocuğumla gününün nasıl geçtiği hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5	6
4. _____	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğumun anlamadığını düşündüğüm şeyleri açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
6. Çocuğumun konuşmasında ilerleme gördüğümde onu sözlerimle takdir ederim.	1	2	3	4	5	6
7. _____	1	2	3	4	5	6
8. Eğer çocuğumun ne dediğini anlamazsam ondan tekrar etmesini ya da ne demek istediğini açıklamasını isterim.	1	2	3	4	5	6
9. _____	1	2	3	4	5	6
10. Çocuğumun sorduğu soruları tutarlı bir şekilde cevaplandırırım.	1	2	3	4	5	6
11. _____	1	2	3	4	5	6
12. Çocuğumun geçmiş ve gelecek zamanı kullanırken yaptığı hataları düzeltirim ve doğru bir şekilde kullanmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5	6

EK-8: Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA-T 3-6 Yaş)

EVTA-T 3-6 YAŞ KISA FORM

1. [Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

2. Çocuk kitapları dışında kaç kitabınız var?

 0-9

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

 Kutularda (kapatılmış halde)

[Redacted]

[Redacted]

3. Çocuğunuza birisi ne sıklıkla kitap okur?

 Hemen hiç Haftada en az 1 kez

[Redacted]

[Redacted]

4. [Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

 Haftada en az 1 kez Ayda en az 1 kez Hiçbir zaman5. Çocuğunuzla ne sıklıkla oyun oynarsınız (*kuşuk* oyunlar, oyuncak bebek, evcilik, araba-kamyon ya da masa oyunları)?

[Redacted]

 Haftada en az 1 kez

[Redacted]

[Redacted]

6. Çocuğunuzun yaptığı resim ve el işi ürünlerini ne yaparsınız?

 Saklamasına izin veririm Kaldırım

[Redacted]

[Redacted]

7. Televizyonunuz var mı?

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

8. Çocuğunuz ne sıklıkla biri tarafından dışarı çıkarılır (*alış-veriş, park, hayvanat bahçesi, restoran, müze, araba gezintisi, kütüphane, vb.*)? Yılda en az 6 kez

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

9. Yemeğe henüz yarım saat var ve çocuğunuz acıktı.

Cenallikle.

[Redacted]

[Redacted]

10. Evinizde kaç yatak odası

bulunmaktadır? (_____)

Evinizde kaç kişi oturmaktadır? (_____)

11. Çocuğunuz size, yaşının henüz yeterli olmadığını düşündüğünüz bir şey yapmak istediğini söylese, yanıtınız şöyle olurdu:

 Hayır, onu yapmanı istemiyorum

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

12. Çocuğunuz ne sıklıkla biri tarafından markete götürülür (*sizin dışınızda*)? Hemen hiç; yalnız gitmeyi tercih ederim

[Redacted]

 Ayda en az 2 kez

[Redacted]

EK-9: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Etik Kurul İzni

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 11/12/2020
Sayı: E-35853172-302.08-00001359362

0001119182

Sayı : 35853172-302.08
Konu : Çağla DURAN (Etik Komisyon İzni)

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 04.12.2020 tarihli ve E-68552689-302.08-00001351720 sayılı yazı.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Arş. Gör. Çağla DURAN'ın Prof.Dr. Fahriye Figen TURAN danışmanlığında yürüttüğü "Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 08 Aralık 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-10: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

TEZİN TAM BAŞLIĞI: ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI ve BİRLİKTE KİTAP OKUMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: ÇAĞLA DURAN YURDACAN

DOSYANIN TOPLAM SAYFA SAYISI: 166

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Çağla Duran Yurdacan

ORJİNALLİK RAPORU

% 17	% 15	% 5	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	acikerisim.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.turkiyeklinikleri.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

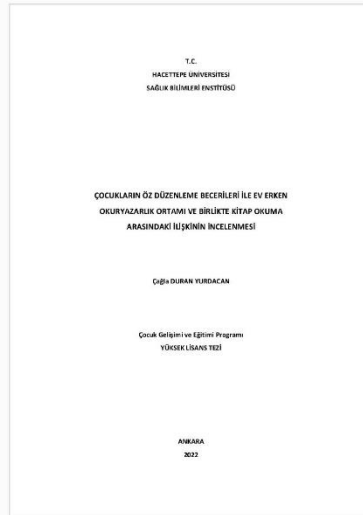
acikarsiv.ankara.edu.tr

EK-11: Dijital Makbuz**Dijital Makbuz**

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Çağla Duran Yurdacan
Ödev başlığı: Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlı...
Gönderi Başlığı: Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlı...
Dosya adı: ap_Okuma_Aras_ndaki_li_kinin_ncelenmesi_A_LA_DURAN_YU...
Dosya boyutu: 871.81K
Sayfa sayısı: 166
Kelime sayısı: 43,917
Karakter sayısı: 291,073
Gönderim Tarihi: 08-Haz-2022 04:42ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1852967298



9. ÖZGEÇMİŞ

