



T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ

**OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA AİLE OKURYAZARLIĞI
PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

AYLİN YILMAZ HİÇDE

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

İSTANBUL-2021



T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ

**OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA AİLE OKURYAZARLIĞI
PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

AYLİN YILMAZ HİÇDE

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

İSTANBUL-2021

ÖN SÖZ

Akademik hayatımda en büyük destekçim olan ve olmaya devam edeceğini bildiğim, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak değerli fikirlerini paylaşan ve bu süreçte yön veren Prof. Dr. İrfan BAŞKURT'a ve Dr. Öğretim Üyesi Nalan BABÜR'e çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak değerli fikirlerini paylaşan Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e çok teşekkür ederim.

Boylamsal olan bu tezin uzun uygulama sürecine keyifle katılan özverili annelere, teyzelere, annem ve babaannelere çok teşekkür ederim. Değerli ebeveynlerin güzel çocuklarına da ayrıca teşekkürler.

Her zaman bana destek olan, hayatlarını bana adanmış annem Gönül YILMAZ ve babam İsmail YILMAZ'a; bana hep şans getirdiğine inandığım meleğim Aycan'a teşekkür ederim.

Bu süreçte karnımdaki hareketleri ile çalışma ilhamım olan minik mucizemize ve her anımda en büyük destekçim olan eşim Emrah HİĞDE'ye bana kattıkları her şey için sonsuz teşekkürler...

AYLİN YILMAZ HİĞDE

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDEN İLKOKULA AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemden itibaren uygulanan ve birinci sınıfı da kapsayan Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Karma yöntemdeki bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografi modeli, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma verileri Araştırmanın nitel kısmı Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilin köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan 12 ebeveynin katılımıyla gerçekleşen uygulama sürecine, çocuklar birinci sınıfa geçtiğinde devam edilmiştir. Uygulamanın ikinci aşamasına, çocuğu okul öncesi eğitim almamış olan veya başka bir okulda bu eğitimi alan dört ebeveyn daha katılım sağlamıştır. İkinci uygulama dönemi için katılımcı grubu 16 ebeveyn olmuştur. Bu ebeveynlere bir önceki dönem için telafi programı uygulanmıştır. 12 kişilik ebeveyn grubu, aynı zamanda nicel kısım için araştırmanın deney grubudur. Kontrol grubu ise aynı ilde deney grubu ile benzer ön test puanlarına sahip başka bir köy okuludur. Boylamsal olarak yürütülen bu araştırmanın nitel kısmı için veriler; gözlem, birebir ve odak grup görüşmeleri, ev ziyaretleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel kısımda ebeveynlere Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Aile Okuryazarlığı Ölçeği, Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi ölçek uygulama izinleri alınarak uygulanmıştır. Çocuklara ise Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Kelime Okuma Bilgisi Testi ölçek uygulama izinleri alınarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Nicel kısmın analizlerinde, ön test- son test karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Kelime Okuma Bilgisi Testi aralıklı ölçüm puanlarında Friedman Testi de yapılmıştır. Analiz sonucunda, ebeveynlerin Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ön test-son test puanları arasında deney grubu açısından anlamlı fark bulunmuştur. Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin anne-baba okuryazarlığı alt boyutunda deney ve kontrol grubu için anlamlı bir fark bulunamamışken çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çocuklara uygulanan Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın ön test- son test puanları arasında deney ve kontrol grubu için deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin aralıklı ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulardan hareketle ise Aile Okuryazarlığı Programı'nın programa katılan ebeveynler ve çocukları üzerinde etkili olduğu, ebeveynlerin ev ortamlarını düzenleyerek aile okuryazarlığı uygulamalarına yer verdikleri gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Aile okuryazarlığı, boylamsal, ilkokul, karma yöntem, okul öncesi

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE FAMILY LITERACY PROGRAM ON PARENTS AND THEIR CHILDREN FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL

The general purpose of this research is to investigate the effects of the Family Literacy Program, which has been implemented since the pre-school period and includes the first grade, on the parents and their children. In this study, mixed method has been used. Ethnography from qualitative research methods and quasi-experimental design from quantitative research methods has been used. The qualitative part of the research was conducted in a village school in the Aegean Region. The implementation process, which took place with the participation of 12 parents who had children in the pre-school period, continued when the children entered the first grade. Four more parents participated in the second phase of the application, whose child did not receive pre-school education or who received this education in another school. For the second application period, the participant group consisted of 16 parents. Compensation program was applied to these parents for the previous period. The parent group of 12 people is also the experimental group of the research for the quantitative part. The control group is another village school in the same province with similar pre-test scores as the experimental group. Data for the qualitative part of this longitudinal research; observation, one-on-one and focus group interviews, and home visits. In the quantitative part, Domestic Literacy Environment Scale, Family Literacy Scale and Literacy Readiness Questionnaire were applied to the parents. Phonological Awareness Scale, Early Literacy Skills Assessment Tool and Vocabulary Reading Knowledge Test were applied to the children. Permission to apply the scale was obtained from the participants. Inductive analysis was used for the qualitative part of the study. Wilcoxon Signed Rank Test in the analysis of the quantitative part, pretest-posttest comparisons; Mann-Whitney U Test was used for intergroup comparisons. The Friedman Test was also used in the Vocabulary Reading Knowledge Test intermittent measurement scores. As a result of the analysis, a significant difference was found between the pretest-posttest scores of the parents in the Domestic Literacy Environment Scale and the Literacy Readiness Questionnaire for the experimental group. While no significant difference was found for the experimental and control groups in the parent literacy sub-dimension of the Family Literacy Scale, a significant difference was found between the child literacy and early literacy scores in favor of the experimental group. There was a significant difference between the pretest-posttest scores of the Phonological Awareness Scale and Early Literacy Skills Assessment Tool for the experimental and control groups in favor of the experimental group. A significant difference was found between the intermittent measurement scores of the Vocabulary Reading Knowledge Test in favor of the experimental group. Based on the findings obtained from the analysis of the qualitative data, it was observed that the Family Literacy Program was effective on the parents and their children participating in the program, and that the parents included family literacy practices by organizing their home environment.

Keywords: Family literacy, longitudinal, mixed method, pre-school, primary school

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	8
1.3. ÖNEM	9
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	10
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR	11
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. OKURYAZARLIK	13
2.1.1. Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Kavramı	13
2.1.2. Okul Öncesinden İlkokula Okuryazarlık	15
2.2. OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK.....	15
2.3. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA.....	18
2.4. KELİME OKUMA BİLGİSİ.....	19
2.5. ÇEVRESEL OKURYAZARLIK	19
2.6. ERKEN OKURYAZARLIK	20
2.6.1. Sözel Dil.....	21
2.6.2. Fonolojik (Ses Bilgisel) Farkındalık	21
2.6.3. Yazı Farkındalığı.....	23
2.6.4. Ses Birim Farkındalığı	23
2.6.5. Yazılı Materyale İlgili Duyma	24
2.7. EV OKURYAZARLIĞI.....	24
2.8. AİLE OKURYAZARLIĞI	25
2.9. OKURYAZARLIK SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	27
2.9.1. Okuryazarlık ve Sosyoekonomik Düzey.....	27
2.9.2. Okuryazarlık Sürecinde Ailenin Rolü.....	28
2.9.3. Okuryazarlıkta Öğretmenin Rolü.....	29
2.9.4. Okuryazarlıkta Okul Kültürü	30
2.9.5. Okuryazarlıkta Okul ve Ev İlişkisi.....	30
2.10. AİLE OKURYAZARLIĞININ KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	32
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	35
2.11.1.1. Okuma yazmaya hazırlık ile ilgili araştırmalar	35
2.11.1.2. Ev içi okuryazarlık ortamı ile ilgili araştırmalar	36
2.11.1.2. Erken okuryazarlık ile ilgili araştırmalar	39

2.11.1.3. Aile okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar	41
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	60
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	60
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	64
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	68
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları	69
3.3.1.1. Gözlem	69
3.3.1.2. Odak Grup Görüşmeleri.....	69
3.3.1.3. Bireysel Görüşmeler	70
3.3.1.4. Ev Ziyaretleri	70
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.2.1. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EİOOÖ).....	71
3.3.2.2. Aile Okuryazarlığı Ölçeği (AOÖ).....	71
3.3.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi (OYHA).....	72
3.3.2.4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)	72
3.3.2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA).....	73
3.3.2.6. Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT).....	73
3.3.2.7. Yanlış Analizi Envanteri	73
3.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	74
3.5. PİLOT UYGULAMA.....	75
3.6. AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI'NIN UYGULANMASI.....	77
3.6.1. Aile Okuryazarlığı Programı.....	78
3.6.1.1. Programın Genel İçeriği.....	78
3.6.1.2. Programın Bileşenleri	79
3.6.1.3. Etkinlikleri Gerçekleştirme	80
3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	81
3.7.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	81
3.7.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	81
3.6.3. Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi	82
3.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	83
BÖLÜM IV: BULGULAR	85
4.1. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	85
4.1.1. Ebeveynler ve Çocuklar ile İlk Temas	85
4.1.2. Okul Bağlamı	86
4.1.3. Aile Yapısı	91
4.1.4. Aile Okuryazarlığı Programı Uygulamasında Elde Edilen Bulgular.....	92
4.1.4.1. Oturum-1: Aile Okuryazarlığı Programının Tanıtımı	93
4.1.4.2. Oturum-2: Odak Grup Görüşmesi.....	95
4.1.4.3. Oturum-3: Kararlıyım!-Kabul Dili.....	98
4.1.4.4. Oturum-4: Durum kartları	100
4.1.4.5. Oturum-5: Kafiye Farkındalığı	101
4.1.4.6. Oturum-6: Kitap Okumanın Önemi- Çocuk Kitaplarının Seçimi- Kitap İnceleme	102
4.1.4.7. Oturum-7: İlk sesi ne?, Son sesi ne?	104
4.1.4.8. Oturum-8: Karışık cümleler- Yazma çalışması	106
4.1.4.9. Oturum-9: Hikâye oluştuyorum!	109
4.1.4.10. Oturum-10: Tilki Tilki Hecen Kaç?- Dönem Değerlendirmesi- Yaz Tatili Çalışmaları.....	112

Ev Ziyaretlerine İlişkin Bulgular	118
İnformal Eğitim Ortamı olarak Ev	118
4.1.4.11. Oturum 11: Birebir görüşmeler	122
4.1.4.12. Oturum-12: Okuma-yazma süreci, Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi	126
4.1.4.13. Oturum-13: Hayvanat bahçesi (ses tanıma, ayırt etme), Tren oyunu (hece çalışması), Hece ağacı	128
4.1.4.14. Oturum-14: Okuma Yazma Süreci/ Kelime türetme:	128
4.1.4.15. Oturum-15: Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği).....	129
4.1.4.16. Oturum-16: Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği).....	133
4.1.4.17. Oturum-17: Çirkin ördek yavrusu (ebeveyn ve çocuk etkinliği)	136
4.1.4.18. Oturum-18: Kitaplık oluşturuyoruz!, Ebeveynlere yönelik kitap seçimi	137
4.1.4.19. Oturum-19: Ebeveynlerin çocukları ile okuma yazma sürecinde yaşadıklarını paylaşımı	139
4.1.4.20. Oturum-20: Akıcı okuma, okuduğunu anlama	139
4.1.4.21. Oturum-21: Okuyucu çemberi	141
4.1.4.22. Oturum-22: Kütüphane ziyareti-I (Ara tatil).....	142
4.1.4.23. Oturum-23: Kütüphane ziyareti-II (Ara tatil)	144
4.1.4.24. Oturum-24: Odak Grup Görüşmesi.....	147
4.1.4.25. Oturum-25: Odak Grup Görüşmesi.....	149
4.1.5. Nitel Verilerden Elde Edilen Genel Bulgular	150
4.2. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	152
4.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular.....	152
4.2.2. Aile Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	155
4.2.3. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.....	158
4.2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular	162
4.2.5. Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.....	164
4.2.6. Kelime Okuma Testi (KOBİT)'ne İlişkin Bulgular	168
4.2.7. Ebeveynlerin Okuma Hızı ve Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular	176
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	178
KAYNAKLAR	194
EKLER.....	221

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistiği (Çocuklar)	65
Tablo 3-2: Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistiği (Ebeveynler)	66
Tablo 3-3: Annelerin Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistiği	66
Tablo 3-4: Babaların Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistiği.....	66
Tablo 3-5: Annelerin Eğitim Durumu Tanımlayıcı İstatistiği.....	67
Tablo 3-6: Babaların Eğitim Durumu Tanımlayıcı İstatistiği	67
Tablo 3-7: Ailelerin Aylık Gelir Durumu Tanımlayıcı İstatistiği.....	67
Tablo 3-8: Nicel Veri Toplama Araçları	71
Tablo 3-9: Aile Okuryazarlığı Programının Yapısı	79
Tablo 4-1: Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı Öncesi Kitap Okuma Durumları	96
Tablo 4-2. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 4-3. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	153
Tablo 4-4. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	154
Tablo 4-5. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	155
Tablo 4-6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	155
Tablo 4-7. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	156
Tablo 4-8. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	157
Tablo 4-9. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	158
Tablo 4-10. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	158
Tablo 4-11. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	159
Tablo 4-12. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	160
Tablo 4-13. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları....	161
Tablo 4-14. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	162
Tablo 4-15. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	162
Tablo 4-16. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	163
Tablo 4-17. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	164

Tablo 4-18. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ...	165
Tablo 4-19. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..	165
Tablo 4-20. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	166
Tablo 4-21. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	167
Tablo 4-22. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 1. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	168
Tablo 4-23. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 2. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	169
Tablo 4-24. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 3. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	170
Tablo 4-25. Deney Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi Ölçüm Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	170
Tablo 4-26. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	171
Tablo 4-27. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	172
Tablo 4-28. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	172
Tablo 4-29. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	173
Tablo 4-30. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Ölçüm Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	173
Tablo 4-31. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	174
Tablo 4-32. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	175
Tablo 4-33. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	175
Tablo 4-34. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	176

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Fonolojik Farkındalığın Gelişimsel Sürekliliği	22
Şekil 2-2: Bronfrenbrenner'ın Ekolojik Modeli.....	34
Şekil 3-1: İç İç Geçmiş Karma Yöntem Tasarımı	63
Şekil 3-2: Aile Okuryazarlığı Programı (AOP) Uygulama Süreci	78
Şekil 4-1: Aile Okuryazarlığı Programı Kod ve Temalar	93
Şekil 4-2: Devam Takip Çizelgesi	94
Şekil 4-3: Programa Yönelik Görüşlere İlişkin Temalar	115
Şekil 4-4: Ebeveynlerin Okuma Hızı ve Okuma Hatalarına İlişkin Ön Test- Son Test Puanları	177

RESİMLER LİSTESİ

Resim 3-1:“Çirkin Ördek Yavrusu” Etkinliği Pilot Uygulaması	75
Resim 3-2:“Karışık Cümleler” Etkinliği Pilot Uygulaması	76
Resim 3-3: İkiz Çocukları ile Pilot Uygulamaya Katılan Anne ve Çocukları	76
Resim 4-1: Köy ve Okul Ortamı	85
Resim 4-2: Sünnet fotoğrafı (Soldan: Baba, Anne, Araştırmacı, Çocuk).....	91
Resim 4-3: Oturum 3’e Ait Bir Görsel.....	100
Resim 4-4: Oturum 4’e Ait Bir Görsel.....	101
Resim 4-5: Kafiye Farkındalığı Etkinliğine İlişkin Görseller.....	102
Resim 4-6: Ebeveynlerin Kitap İncelemesi.....	103
Resim 4-7: Ebeveynlerin Kitap Seçimi Çizelgeleri	103
Resim 4-8: Ev Ziyaretlerine Ait Bir Görsel	104
Resim 4-9: Ses Birimi Farkındalığı Etkinliğine Ait Bir Görsel	105
Resim 4-10: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel	106
Resim 4-11: “Karışık Cümleler” Etkinliğine Ait Bir Görsel	107
Resim 4-12: Yazma Çalışmasına Ait Bir Görsel	109
Resim 4-13: Hikaye Oluşturma Etkinliğine Ait Bir Görsel	110
Resim 4-14: Ebeveynlerden Birinin Oluşturduğu Hikaye	110
Resim 4-15: Çocukların Oluşturduğu Hikayede Örneği (Yazı Ebeveyne Resim Çocuğa Aittir.).....	111
Resim 4-16: Hece Sayısı uygulamasından bir görsel.....	112
Resim 4-17: Tilki Tilki Hecen Kaç Uygulamasından Bir Görsel	113
Resim 4-18: Dönem Değerlendirmesine Ait Bir Görsel	114
Resim 4-19: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel	119
Resim 4-20: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel	119
Resim 4-21: Evdeki Kitaplık Örnekleri	120
Resim 4-22: Aile Okuryazarlığı Programı Materyallerinin Ev Ortamında Kullanımı	121
Resim 4-23: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel	121
Resim 4-24: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel	122
Resim 4.25. Birebir Görüşmelerden Sonra Çekilmiş Bir Fotoğraf.....	123
Resim 4-26: Oturumlarda Kullanılan Tahtadan Örnek.....	127
Resim 4-27: Ebeveynler Sunuyu Dinlerken Bir Görsel	127
Resim 4-28: Hece Ağacı Etkinliğinin Evde Uygulanması.....	128
Resim 4-29: Oturum 14’ten Bir Görsel.....	129
Resim 4-30: Isındırma Çalışmasına Ait Bir Görsel	130
Resim 4-31: Nokta İsimli Kitabın Kapağı	131
Resim 4-32: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliğinden Bir Görsel	131
Resim 4-33: Nokta Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı	132
Resim 4-34: Nokta Etkinliğine Ait Bir Görsel.....	132
Resim 4-35: Nokta Etkinliğine Ait Bir Görsel.....	133
Resim 4-36: Isındırma Etkinliğinden Bir Görsel	134
Resim 4-37: Kelime Koleksiyoncusu Kitabının Kapağı.....	135
Resim 4-38: Çirkin Ördek Yavrusu Etkinliğine Ait Bir Görsel.....	136
Resim 4-39: Çirkin Ördek Yavrusu Etkinliğine Ait Bir Görsel.....	137
Resim 4-40: Oturumdan Bir Görsel	138
Resim 4-41: Etkinlikten Bir Görsel.....	140
Resim 4-42: Etkinlik Sonunda Çekilmiş Bir Fotoğraf.....	140

Resim 4-43: Etkinliğe İlişkin Bir Görsel	141
Resim 4-44: Ebeveynlerin İmzalı Kitapları İle Çekilmiş Bir Fotoğraf.....	141
Resim 4-45: Ebeveynlerin Kitapları İle İlgili Bir Görsel.....	142
Resim 4-46: Oyuncakçı Dede'nin Etkiliğinden Görsel	143
Resim 4-47: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel	143
Resim 4-48: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel	144
Resim 4-49: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel	145
Resim 4-50: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliğinden Bir Görsel	145
Resim 4-51: Çocukların Kütüphanedeki Serbest Zamanlarından Bir Görsel	146
Resim 4-52: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel	146

KISALTMALAR

Aile Okuryazarlığı Programı (AOP)

Aile Okuryazarlığı Ölçeği (AOÖ)

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EİOOÖ)

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)

Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi (OYHA)

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Okuryazarlık kavramı, geçmişten beri önemini ve gerekliliğini koruyan bir kavramdır. Hızla gelişen teknoloji ve bilimdeki gelişmeler bu kavramı okuma yazma becerilerinin ötesinde sosyal bağlamda değerlendirilen bir kavram haline getirmiştir. Okuryazarlık becerisi, değişimlerin hızlı yaşandığı bu çağda bireyler için önem arz eden bir beceridir. Okuryazarlık becerisi sayesinde bireylerin bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi yorumlamaları mümkün olmaktadır.

Okuryazarlık kavramı, yazılı olan materyalleri, kelimeleri ve dilde yer alan sesleri farkında olma yetisi olarak tanımlanır (Lerner, 1997). Okuryazarlık kavramı, sosyal bağlamda kullanılan dinamik bir kavramdır (Au, 2000). Bu sosyal bağlam içerisinde okuryazarlık kavramı, insanların düşünmesini, iletişim halinde olmasını, toplumu araştırarak etkileşim kurmasını sağlayan bir araçtır (Van Vechten, 2013). Bu becerinin edinimi, okuma-yazmayı öğrenmenin ötesinde yaşam boyu devam eden, bir dile hakim olmayı gerektiren, çevresel etkiler ve bilişsel yetenek ile ilişkili çok yönlü bir süreçtir (Van Vechten, 2013). Okuryazarlık becerileri, konuşma ve dinleme, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin ve çocukların dünyayı anlamasını sağlayan okuma-yazma görevlerinin temelini oluşturur (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yirminci yüzyılın büyük bölümünde, okuryazarlık araştırmalarının çoğu okul ortamında ya da klinik ortamlara odaklanılarak yapılmıştır. Sonrasında, aile bağlamında okuryazarlık kavramını araştırmak için yenilikçi bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, çocukların okula gitmeden önce evdeki okuryazarlık ortamı koşullarını (Durkin, 1966), özellikle de küçük çocukların hem aile hem de okul bağlamlarında ortaya çıkan okuryazarlığını (Mavrogenes, 1987; Teale, 1987) incelemişlerdir. Çocuk ve ebeveynleri arasında evde gerçekleşen okuryazarlık etkileşimleri üzerine boylamsal araştırmalar yapılmıştır (Taylor, 1982, 1983; Taylor ve Dorsey-Gaines, 1988). Bu çalışmalar, okuryazarlığın kuşaklar arası doğasını anlayacak şekilde genişletilmiştir (Coleman, 1987; Smith, 1991). Compton-Lilly ve Gregory'e (2013) göre çocukların okuryazarlık öğreniminin karşılıklı doğası, evde öğrenilenlerin okula nasıl götürüldüğü ve okulda öğrenilenlerin aile üyeleriyle ev

ortamına nasıl taşındığı, çocuğun aile üyeleriyle etkileşime girmesiyle ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, çevreleriyle devamlı etkileşim halinde olarak bu deneyimleri kazanmaya başlar. Çocuklar, yetişkinleri bir liste yaptıkları zaman, kitap okumaları sırasında, bir konu hakkında notlar alırken gözlemler (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Çocuk, okuryazarlık becerilerini kazanma ve geliştirme sürecinde ise aile desteğine ihtiyaç duyar (Girolametto, Lefebvre ve Greenberg, 2007). Çocuğun ailesi, onun okuryazarlık gelişimine yön vermektedir. Ancak, her çocuk, ev ortamında okuma yazma ile ilgili aynı düzeyde destek ve aynı çeşitlilikte kaynağa sahip olmayabilir. Bazı çocuklar evlerinde okuma ve yazmaya yönelik materyallere daha fazla maruz kalır, kütüphane ziyareti veya kitapçıya gitme gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirir. Ebeveynleri okuyup yazarken onları daha fazla gözlemleme şansı elde eder. Diğer çocukların ise bu tür yaşantıları daha az olabilir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına nasıl ve ne düzeyde bir okuryazarlık ortamı sundukları ile ilgilidir.

Ev ortamlarının okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi, araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Son ve Morrison, 2010). Okul, ev ve toplum okuryazarlığı uygulamaları ekonomik risklere dayalı olarak etkileşim içindedir (Saracho, 2017). Ebeveynlerin çocukları için bir öğrenme ortamı oluşturma imkanları, sahip oldukları sosyoekonomik düzey ile ilişkili olabilmektedir (Akyüz ve Doğan, 2017). Araştırmalardan elde edilen bulgular, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin, çocuklarına okuryazarlık materyalleri sunma durumlarının sınırlı olduğunu göstermektedir (Altun, 2013; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Kuşçul, 1993; Verryeri Alaca ve Küntay, 2017; Yeung, Linver ve Brooks-Gunn, 2002). Bu durum, ilkokula geçişte akademik başarı farkına yol açabilir ve öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde kümülatif bir etkiye neden olabilir (Stonovich, 1993). Bu nedenle, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının da erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Yapılan araştırmalar, ev okuryazarlık ortamının ilkokul öğrencilerinin okuma başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Dufur, Parcel ve Troutman, 2013). Evde çocuğa kitap okunması, evde ve ev dışında okuryazarlık etkinliklerine yer verilmesi çocukların okuryazarlık becerilerine, doğru okudukları

kelime sayısına önemli katkılar sağlamaktadır (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004). Ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık sürecindeki desteğinin önemini ifade etmek için Taylor (1983) tarafından “aile okuryazarlığı (family literacy)” kavramı kullanılmıştır. Aile okuryazarlığı kavramı günümüzü kapsayan ve giderek önem kazanan bir kavramdır.

Power (1992), aile okuryazarlığını ebeveynlerin okuryazarlık deneyimlerini kullanarak çocuklarının okuma-yazma süreçlerine destek olmalarını içeren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda aile okuryazarlığı, ailedeki bireylerin okumaya ve yazmaya yönelik inançları, uygulamaları ve okuma yazmanın kuşaktan kuşağa aktarılması olarak tanımlanır (Wasik ve Herrmann, 2004). Taylor (1983) ise aile okuryazarlığını, ailenin günlük yaşamının içinde okuma-yazma etkinlikleri ve materyalleri içeren uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada Taylor (1983) tarafından önerilen tanım kullanılmıştır. Bu aile okuryazarlığı tanımında aile okuryazarlığı kaynakları (ev okuryazarlığı ortamı) ve resmi olmayan ve resmi olan aile okuryazarlığı etkinlikleri yer almaktadır.

Aile okuryazarlığı kaynakları: Aile okuryazarlığı kaynakları, çocukların evde basılı kaynaklara ve okuryazarlık materyallerine erişimini ifade eder. Bu kavram, bu tezde “ev okuryazarlığı ortamı” terimi ile dönüşümlü olarak kullanılmaktadır. Araştırmalar, çocuğa sunulan yaşa uygun kitapların, çalışma masalarının ve kitaplıkların okuyazarlığın gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu bulmuştur (Miller ve Votruba-Drzal, 2013). Özellikle evde bulunan çocuk kitaplarının sayısı, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumlu bir şekilde etkiler (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994). Hikâye kitaplarına maruz kalma, okul öncesi çocuklarının kelime hazinesi ve okuma becerileriyle ilişkilidir (Sénéchal, LeFevre, Hudson ve Lawson, 1996).

Aile okuryazarlığı etkinliği: Taylor (1983)’un aile okuryazarlığı hakkındaki teorisi, aile okuryazarlığını (1) doğal olarak oluşan, (2) ebeveynler tarafından kasıtlı olarak başlatılan ve (3) dış kurumlar tarafından başlatılan aile okuryazarlığı olarak sınıflandıran Morrow (1995) tarafından daha da geliştirilmiştir. (örn. Okul benzeri öğrenme etkinlikleri; ev ödevleri tamamlama). Doğal olarak oluşan ve ebeveynler tarafından kasıtlı olarak başlatılan etkinlikler sırasıyla “resmi olmayan okuryazarlık” ve “resmi okuryazarlık” olarak kabul edilmektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002;

S  n  chal, 2006). Resmi olmayan okuryazarlık, çocukların evde günlük konuşma ve ifade yoluyla deneyimledikleri, ebeveyn ve   ocuĒun birlikte kitap okuması gibi okuryazarlık etkileşimlerini ifade eder. Resmi olmayan okuryazarlık etknlikleri çocukların kelime kapasitesini artırır (Aram ve Biron, 2004; Torppa vd., 2007; Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Ayrıca doĒru seslendirme becerilerini (Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013; Sparks, 2012) ve anlama becerilerini (Roth, Speece ve Cooper, 2002; S  n  chal, 2006) de geliştirir. Resmi okuryazarlık, çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduĒu gösterilen, evde amaçlı okuma yazma   Ērenme ve   Ēretme faaliyetlerini ifade eder (De Jong ve Leseman, 2001; S  n  chal ve LeFevre, 2002; S  n  chal, 2006; Shu, Li, Anderson, Ku ve Yue, 2002). Bazı araştırmalar, evde resmi olmayan okuryazarlıĒın (hikaye anlatımı, aile içinde duyguları ifade etme, televizyon izleme) sözlü dil yeterliliĒi ile pozitif yönde ilişkili olduĒunu, resmi okuryazarlıĒın ise (okuma ve yazmayı   Ēreten ebeveynler) yazılı dil ve okuma gelişimi ile ilişkili olduĒunu bulmuştur (S  n  chal ve LeFevre, 2014).

Evde yapılan bu okuryazarlık aktiviteleri okul öncesi dönemde kazanılacak erken okuryazarlık becerileri için önem arz etmektedir. Okullarda, özellikle okul öncesi dönemde ortaya çıkan okuryazarlık gelişimi için artan bir endişe söz konusudur. Farklı kökenlerden ya da sosyoekonomik düzeylerden gelen çocuklardan okula ba  ladıkları zaman, genellikle ailelerinde ve toplumlarında yaşadıklarından farklı kültürel baĒlamalarda   Ērenmeleri beklenir (Lahman, 2008). Her ne kadar   Ēretmenlerden bazıları, evi gelecekteki   Ērenme için önemli bir temel olarak g  rseler de, bazıları sınıf ortamında bunun öneminin göz ardı edebilmektedir (Sugarman, 2010). Ayrıca,   ocuklar okula farklı deneyimlerle gelmektedir. Bu deneyimler, kentlerde ve kırsalda farklılık gösterir, dahası kırsalda olan iki   ocuk arasında bile farklılaşabilir. Küçük karde  e bakmak, akşam yemeĒine yardımcı olmak, ebeveynlere yardım etmek, annanne ile alışveriş yapmak, kültürel ve dini etkinliklere katılmak gibi durumlar okuryazarlık becerilerini etkiler. Bu faaliyetler ve ilgili deneyimler, okuryazarlık gelişimini artırmak için   Ēretim programına dahil edilebilir (Ballenger, 2009). Epstein (2011)'e göre aile deneyimlerini   Ēretim programlarına dahil etmek, etkili aile/okul katılımı için anahtar bir bileşendir. Farklı sosyokültürel baĒlamalarda yürütülen araştırmalar, aile okuryazarlıĒının çocukların ilkokul yıllarında okuryazarlık kazanımı üzerindeki uzun vadeli etkisine ilişkin

sonuçlar ortaya koymuştur. Hong Kong ve Pekin’de yürütülen bazı boylamsal araştırmalar, evdeki resmi okuryazarlığın çocukların 2. ve 3. sınıflardaki okuma başarısını bile etkileyebileceğini bulmuştur (Yuet-Han Lau ve McBride-Chang, 2005). Bunun için öğretmenin her çocuğun farklı ev okuryazarlığı ortamından birinci sınıfa geldiğini fark etmesi gerekir. Warren, Hong, Heang-Rubin ve Sychitkokhong Uy (2009), okulların ailelerden ve topluluklardan soyutlanmış olarak hizmet verdiklerini belirtmektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin, ailelere ait olan kültürel etkileri tanımıyor olabilmelerini göstermişlerdir. Gonzales, Moll ve Amanti’ye göre (2005: s.133) “bilginin kaynağı, ev halkı, bireysel işleyiş ve refah için gerekli olan tarihsel olarak birikmiş ve kültürel olarak geliştirilmiş bilgi ve becerilerdir”. Aile okuryazarlığı aracılığı ile bu kültürel etkiler ve ebeveynlerden edinilecek bilgi kaynakları, okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu bilgi kaynakları, öğretmenler tarafından tek yönlü ve geleneksel bir modelle ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, ebeveyn-ğretmen konferansları, ev-okul geceleri aileleri birbirine ve okula bağlamak için birincil yöntem olmaya devam etmektedir (Thurley, 2017). Bizim kültürümüzde ise bu birincil yöntemler, veli toplantıları, planlı ve düzenli yapılmasa da ev ziyaretleri, veli-ğretmen görüşmeleri şeklinde göze çarpmaktadır. Çekirdek ailelerin olduğu ve esnek olmayan çalışma politikalarının olduğu kentlerde bu, genellikle aile/okul etkileşimini sağlamanın etkili bir yolu değildir (Thurley, 2017). Kentlerdeki, ebeveyn katılımını iyileştirme stratejileri, ebeveynlerin çocuklarına neler sunduğunu dinlemek ve çocuklarının eğitimine dahil olma çabalarını kabul etmek yerine ebeveynlerin yetersizliklerine odaklanır (Compton-Lily, 2003). Öğretmenlerin, aile/okul etkileşimini daha da zorlaştıran finansman, yoksulluk ve ayrımcılığın bu süreçteki etkilerini göz ardı etmemeleri gerekir (McAlister, 2013). Kırssalda yaşayan aileler, kentlerde yaşayan aileler ile aynı kaynaklara sahip olmayabilir. Aile okuryazarlığı programları ile kırsalda yaşayan ebeveynlere yönelik etkinlikler yapılarak çocukların kentlerdeki çocuklarla benzer kaynaklara sahip olmaları sağlanabilir.

Ulusal alan yazında doğrudan aile okuryazarlığı ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Aile ve okuma yazma süreci bağlamında yapılan çalışmaların başlangıcı, lkemizde Akyol (1999)’un yaptığı ve

çocukların okuma ve yazma öğrenmesine ailenin katkılarının incelendiği çalışma ile olmuştur.

Yapılan ulusal lisansüstü tezler incelendiğinde aile okuryazarlığı konusunda Kılıç (2018)'in yaptığı doktora tezinde 1. sınıf ebeveynlerine yönelik aile okuryazarlığı programının etkileri araştırılmıştır. Ünsal (2019) ise yüksek lisans tezinde İngiltere’de yaşayan Türkiye kökenli göçmen ailelere yönelik aile okuryazarlığı farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi başlıklı tezi ile göçmen aileler için aile okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. Ancak bu yüksek lisans tezinin bağlamı göçmen aileler olduğu için bu araştırma ile doğrudan örtüşmemektedir. Bu tezler dışında “aile okuryazarlığı” şeklinde Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramada başka bir lisansüstü teze rastlanılmamıştır.

Aile okuryazarlığı konusunda ülkemizde yapılan makaleler incelendiğinde Kılıç, Doğan ve Özden (2017)'in Aile Okuryazarlığı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasını yaptıkları, sonrasında ise Denктаş, Doğan ve Özden (2020)'in Aile Okuryazarlığı Programı’nın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi başlıklı araştırmayı yaptıkları görülmüştür. Bu araştırmalar dışında “aile okuryazarlığı” şeklinde yapılan taramada başka bir makaleye rastlanılmamıştır.

Aile okuryazarlığı konusunda ülkemizde yapılan bildiriler incelendiğinde Ünal (2012)'nin özet bildirisinde dünyada ve Türkiye’de uygulanan erken destek eğitim programları aile okuryazarlığı çerçevesinde incelenmiştir. Ekşi, Yüksel, Otrar ve Caner (2012)'in özet bildirisinde ise ülkemizde aile okuryazarlığı kavramına duyulan ihtiyacın belirlenmesine yönelik bir çalışma ile farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel çevreden 1000 kişilik örneklem grubuyla çalışmışlardır. Bu araştırma, ülkemiz için yeni bir eğitim boyutu olan aile okuryazarlığı kavramına duyulan ihtiyacın ortaya koyması açısından önemli görülmüştür.

Ayrıca, yapılan alan yazın taramasında doğrudan aile okuryazarlığı ile ilgili olmasa da erken okuryazarlık (Bozkurt, 2019; Gökkuş ve Akyol, 2020), etkileşimli kitap okuma (Efe ve Temel, 2018; Yalavaç 2020), ev okuryazarlığı (Akyüz, 2016; Altun, 2013; Aydoğdu, 2017; Hiğde, Baştuğ ve Cihan, 2020; Turan ve Akoğlu,

2014) ve okuma yazmaya hazırlık (Altıparmak, 2010; Özen Altıkaynak, 2014) ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır.

Ülkemizdeki literatür incelendiğinde aile okuryazarlığının ulusal alandaki çalışmalarda aile okuryazarlığı ile ilgili az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Ancak, aile okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan ev okuryazarlığı ortamlarının düzenlenmesi, erken okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması, etkileşimli/paylaşımlı kitap okuma gibi aile okuryazarlığıyla ilgili etkinliklerin hem okul öncesi hem de birinci sınıf düzeyindeki etkisinin incelenmesi konulu çalışmalara ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık deneyimleri ve aile okuryazarlığının mevcut durumu hakkında bilgi veren çalışmaların olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların çoğunda ev okuryazarlığı, aile okuryazarlığı, paylaşımlı ve etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gibi uygulamaların çocukların erken okuryazarlık becerilerini, okuma yazmaya yönelik tutum ve bilgilerini geliştirdiği ve ailelerde okuryazarlık ile ilgili birçok beceri ve tutumu olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki çalışmaların sonuçları, yapılan öneriler ve literatür ışığında, aile okuryazarlığı konusunu özellikle boylamsal açıdan inceleyen ve kırsal kesimde yürütülen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Aile okuryazarlığı uygulamalarının yapılması ve okullarda eğitimcilerin aileler ile aile okuryazarlığı çalışmaları için iş birliği yapması, incelenen çalışmalarda önerilmektedir.

Ülkemizde aile okuryazarlığı etkinliklerinin kırsal kesimdeki öğrencilerin okuryazarlıklarını boylamsal olarak etkileyip etkilemeyeceği hâlâ net olarak bilinmemektedir. Bu alandaki boşluğun giderilmesi, bu çalışmada hedeflenen noktadır. Özellikle erken okuryazarlık ve ilkokuma yazma öğretimi süreçlerine ebeveynleri dahil etmek önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi ve ilkokul 1. sınıfta okuma-yazma sürecinde okuldan bağımsız ilerleyen ebeveynleri sürece dahil etmenin önemi açıktır. Ebeveynleri bu süreçlere dahil etmenin öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için ne kadar önemli olduğunun altı çizilmektedir (Epstein, 2011). Ayrıca, çocuklarının gelişimlerini en iyi şekilde destekleyebilmeleri adına ebeveynlerin güçlendirilmesini amaçlayan müdahale programlarının geliştirilmesi de önem arz etmektedir. Bu araştırma kapsamında Aydın ilinin şehir merkezine bağlı bir köyünde okul öncesi dönemden itibaren birinci sınıfı da kapsayan Aile Okuryazarlığı Programı uygulanarak bu alandaki boşluk giderilmeye çalışılmıştır. Aile

Okuryazarlığı programı, erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, etkileşimli kitap okuma, ev içi okuryazarlık ortamı, ebeveyn-çocuk iletişimi, okuma-yazma süreci etkinliklerini kapsayan 25 haftalık bir programdır.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemden itibaren uygulanan ve birinci sınıfı da kapsayan Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. "Okul Öncesinden ilkokula Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveyn ve çocukları üzerinde etkisi nasıldır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesidir.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

Nitel kısım için araştırmanın alt problemleri:

1. Uygulamanın yapıldığı köyde program uygulama öncesi ve sonrası aile yapısı bağlamında Aile Okuryazarlığı nasıldır?
2. Uygulamanın yapıldığı köyde ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı uygulamaları nelerdir ve bu uygulamalar hangi faktörlerden etkilenmektedir?
3. Uygulamanın yapıldığı köyde Aile Okuryazarlığı Programı öncesi ve sonrası ebeveynlerin ev yaşantıları nasıl etkilenmiştir?
4. Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulama süreci nasıl gerçekleştirilmiştir ve ebeveynler üzerindeki etkisi nasıldır?
5. Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı öncesi ve sonrası çocukları ile yaptığı okuma yazmaya yönelik uygulamaları nasıldır?
6. Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı'na ilişkin görüşleri nasıldır?

Nicel kısım için araştırmanın alt problemleri:

7. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ve katılmayan ebeveynlerin (a) Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, (b) Aile Okuryazarlığı Ölçeği, (c) Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ve katılmayan ebeveynlerin çocuklarının (a) Fonolojik Farkındalık Ölçeği, (b) Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Değerlendirme Aracı ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ve katılmayan ebeveynlerin çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi aralıklı ölçüm puanları arasında bir fark var mıdır?
10. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin okuma hızları ve okuma hataları ön test son test puanları arasında bir fark var mıdır?

1.3. ÖNEM

Okumayı öğrenmek, okuryazar olan toplumlarda yaşayan çocuklar için önemli görülen bir adımdır. Okuma becerileri, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarına da altyapı sağlar. Okuma becerisi iyi olan çocuklar, daha çok okuma eğilimindedir. Bu nedenle az okuyan çocuklara göre daha fazla bilgi edinirler (Cunnigham ve Stanovich, 1998; Echols, West, Stanovich ve Zehr, 1996; Morrison, Smith ve Dow-Ehrensberger, 1995). Çok okuyan çocukların, anlam bilgisi ve sözcük dağarcığında önemli bir artışın olduğu söylenebilir. Bu durumun aksine, daha az okuma yapan çocukların; okumada geri kaldıkları (Allington, 1984), okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken öğrenme fırsatlarını değerlendiremedikleri (Brown, Palincsar ve Purcell, 1986), karşılaştıkları okuma materyallerinin kendi becerilerinin çok üstünde olduğu (Allington, 1984) görülür. Bu tür süreçler, Stanovich (1986) tarafından “Matthew etkisi” olarak adlandırılır. Matthew etkisi zenginlerin zenginleşirken yoksulların yoksul kalması durumuna benzetilir. Yetersiz okuma becerilerine sahip olan çocuklar diğer akademik alanlarda olduğu gibi kendilerine göre daha iyi olanların gerisinde kalır (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990).

Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocukları, okuma becerilerinde diğerlerinin gerisinde kalabilir (Dubow ve Ippolito, 1994; Juel, Griffith ve Gough, 1986; Smith ve Dixon, 1995) ve bu çocukların okula başlayana kadar olan süreçte kazanılan sözel dil becerilerinin gelişiminde (Juel vd., 1986; Lonigan ve Whitehurst, 1998), ses bilgisi ile ilgili becerilerde daha yavaş olma ihtimalleri yüksektir (Bowey, 1995; Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; MacLean, Bryant ve Bradley, 1987; Raz ve Bryant, 1990).

Erken okuryazarlık becerileri iyi düzeyde olan çocuklar okuma yönergelerini daha iyi anlar, okumayı daha erken öğrenirler ve bu becerileri daha az olan çocuklara göre daha iyi okurlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Buna karşın özellikle kırsal kesimde yer alan ailelerin çocukları, okuryazarlık etkinliklerine daha az maruz kaldığı için birinci sınıfta karşılaşacakları okuma-yazma becerilerine hazır olmayabilirler. Okuma güçlüklerinin baştan önlenmesi çocukların ilerleyen akademik yaşantıları için önem taşımaktadır. Erken okuryazarlık gelişimini inceleyen araştırmaların oldukça yaygın olduğu bir dönemde bulunmaktayız. Son yıllarda çocukların gelişimini okuma yazma becerileri açısından değerlendiren yeni teoriler ortaya konmuştur. Elli yıldan uzun bir süredir geçerliğini koruyan ve okumayı öğrenmeyi gelişimin bir ürünü olarak kabul eden okuma-hazır bulunuşluk yaklaşımının yanı sıra günümüzde erken okuryazarlık yaklaşımı da kabul görmektedir. Okuryazarlık gelişiminin çocukların formal öğretime başlamalarından çok daha önce başladığını temel alan erken okuryazarlık yaklaşımı, şimdilerde yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Günümüzde, güncel araştırmalarda çocukların doğumdan 6 yaşa kadar olan dönemde okuryazarlık gelişiminde kritik bilişsel işler yaptıkları ve bu yıllarda verilen nitelikli öğretimin çocukların okuyucu ve yazar olarak başarılarına önemli katkı yaptığı üzerinde fikir birliği vardır. Okul öncesi dönemden başlayarak uygulanacak olan bir müdahale programının birinci sınıftaki okuma yazma sürecini kolaylaştıracağı açıktır. Bu araştırma ile okul öncesinden ilkokul birinci sınıfın sonuna kadar uygulanan Aile Okuryazarlığı Programı ile bu süreç kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu çalışmada;

1. Araştırmacının çalışma süresince objektif olarak hareket ettiği,
2. Ebeveynlerin ve çocukların ölçme araçlarına objektif ve gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

1. Hazırlanan Aile Okuryazarlığı Programı etkinlikleriyle,

2. Araştırma için kullanılan “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği”, “Aile Okuryazarlığı Ölçeği”, “Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi”, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, “Kelime Okuma Bilgisi Testi” veri toplama araçlarıyla ve bu veri toplama araçlarıyla toplanan verilerle,

3. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve Aile okuryazarlığı Programı etkinliklerinin uygulandığı gözlem verileri ile,

4. Verilerin toplandığı 2018-2019 Bahar, 2019-2020 Güz ve 2019-2020 Bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Yazılı ve yazısız kaynaklar, çevre ve okuyucunun karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997).

Yazma: Yazma, bireylerin temel becerilerini, bilgilerini, çok yönlü olan sistemleri koordine edebilme becerilerini kapsayan karmaşık bir etkinliktir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2005).

Okuryazarlık: Okuryazarlık, insanların düşünmesini, birbirleriyle iletişim kurmasını, toplumu araştırarak etkileşim kurmalarını sağlar. Edinilmiş, sosyal olarak oluşturulan ve yönlendirilmiş bir araçtır (Van Vechten, 2013).

Çevresel Okuryazarlık: Çocuğun doğal çevresinde bulunan tabelalar, işaretler, televizyon, kitaplar, yiyecek ve kıyafet logolarındaki yazılar çevresel yazılardır. Çevresel okuryazarlık, çocukların çevresinde yer alan kelimeleri, sembolleri ve işaretleri tanıma becerisidir (Kassow, 2006).

Erken Okuryazarlık: Okuma yazmaya ilişkin olarak çocukların okul öncesi dönemdeyken kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu kavram, karşımıza filizlenen okuryazarlık şeklinde de çıkmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Ev Okuryazarlığı: Ev okuryazarlığı, çocuğun ev ortamında maruz kaldığı kitapların sayısı ve evde yapılan kitap okuma gibi okuryazarlık etkinlikleri için harcanan zamandır (Leseman ve de Jong, 1998). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ev okuryazarlık ortamını, çocuklara kaynaklar sunarak fırsatlar verilmesi ve bunun için ebeveynin sahip olması gereken beceri, yetenek ve eğilimler olarak açıklamışlardır.

Aile Okuryazarlığı: Aile üyelerinin kendi okuryazarlık yaşantıları ile çocuklarının okuma yazma sürecine yardımcı olan çalışmaları kapsamaktadır (Power, 1992). Bu araştırmada aile okuryazarlığı kavramı, ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirici ve destekleyici etkinliklerde bulunması şeklinde kullanılmıştır.

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kavramsal çerçeve, alan yazın ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. OKURYAZARLIK

Okuryazarlık kavramı, geçmişten günümüze kadar birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmaya ait kavramsal açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.1.1. Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık, bir kişinin yazılı olan dil ile bağlantı kurabilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuryazarlık ile ilgili yapılan tanımların çoğu, okuma ve yazma yeteneği ile birlikte kullanılır. Daha geniş kapsamlı olan tanımlarda ise bir kişinin yaşadığı toplumda bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yeterlilik olarak vurgulanır. Bu tanımlarda okuma yazma becerisinin ötesinde bir durum söz konusudur. Okuryazarlık, okulların işi olarak görülmemekte, bir toplumda yer edinmenin bir yönü olarak kullanılmaktadır. Bu sebeplerden hareketle çocukların, okula başlamadan çok daha önce içinde bulundukları toplumda okuryazarlık ile ilgili bir takım faaliyetlerde bulunduğu söylenebilir.

Bir çocuğun okula başlamasıyla birlikte okuma-yazma becerisinin kazandırılması ilk hedef olarak görülmektedir. Erken yaşlarda başlayan okuryazarlık deneyimleri bu sürecin temelini oluşturmaktadır. Okuma yazma becerisinin kazanılması süreci, çocuğun ilerleyen yıllardaki okul hayatını etkileyebilmektedir. Çünkü, diğer derslerdeki başarı da okuma-yazma becerisinin kullanılmasına dayanır. Bununla bağlantılı olarak bir çocuğun okuma yazma öğrenmiş olması, onun Türkçe, matematik, fen bilimleri gibi diğer derslerdeki içerikleri de okuyup anlamlandırabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Okul başarısının yanı sıra okuryazar bir birey olan çocuğun okul dışı yaşantıları da bu süreçten etkilenebilmektedir.

Geçmişte sadece okuma yazma bilmek olarak geçen okuryazar olmak kavramı, şimdilerde daha kapsamlı kullanılmaktadır. Teknolojinin, yapılandırmacılıkla gelişen ve değişen eğitim anlayışının etkisiyle okuryazarlık kavramına daha kapsamlı anlamlar yüklenmiştir. Sadece okuma yazma bilen kişiler

için kullanılan okuryazar kavramı, belirli bir alanda yeterli donanım bilgi ve yeterliğe sahip kişiler için de kullanılır olmuştur. Örneğin, teknoloji alanında yeterli donanım ve bilgiye sahip olan, teknolojiyi hayatına entegre edebilmiş ve çok boyutlu düşünebilen kişiler için teknoloji okuryazarı kavramı, fen için benzer şekilde fen okuryazarı kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu, daha geniş okuryazarlık alanlarının çıktığını göstermektedir.

1950’lerde temel okuma yazma becerileri ile sınırlandırılan okuryazarlık kavramı, sonraları yaşadığı toplum içinde kendisinin gelişmesine katkı sağlayacak kadar okuma yazma yapan, hesap yapabilen, sorumluluklarını yerine getirebilen kişi olarak tanımlanmıştır. 1980’lerde okuryazarlık kavramı epistemoloji ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu kavrama ilişkin tanımlardan elde edilen çıkarımlara göre okuryazar bireyin özellikleri aşağıda yer almaktadır (Lankshear, 1999):

- Okuryazarlık becerisine sahip olan bir birey, bilimin soyut dilini kullanabilir.
- Okuryazar bir birey, analitik düşünebilir, bilimsel bilgiye ulaşmanın yollarını bulur.
- Okuryazar bir birey, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir.
- Okuryazar bir birey, kendisine sunulan düşünceyi geliştirip yeniden biçimlendirebilme yeteneğine sahiptir.

Okuryazarlık tanımlarında 1950’lerde okuma yazma becerisine sahip olmak ön planda iken, 1970’den 1990’lara kadar etkileşim, sosyal olma, topluma ayak uydurma ön plandadır. Son zamanlarda ise gelişen bilim ve teknoloji ile etnometodoloji, etnografi, kültür, toplum kavramları da okuryazarlık tanımlarına eklenmiştir. Bu gelişmeler ile birlikte okuryazarlık kavramının zaman içindeki değişimi görülmektedir. Okuryazarlık kavramı çok yönlü bir kavramdır.

Çevremizde yer alan birçok sembolü anlamlandırmak da okuryazarlık sayesinde olur. Okuryazar bir birey, çevresinde yaşanan olayları, toplumdaki olup bitenlerin farkında olur. Yazılı olan sembolleri anlamlandırma ve seslendirme ile başlayan bu süreç, çok yönlü düşünme becerisi ile genişleyerek devam eder. Etkileşim kurabilmenin bir yolu da okuryazar olmaktan geçer. Okuryazar kişiler, yaşadıklarını sonraki kuşaklara aktarabilmek için yazılı ve diğer materyalleri etkin bir şekilde

kullanabilir. Bir birey için ev, okul, yaşadığı mahalle, herhangi bir alışveriş ortamı, iş yeri ya da herhangi bir yer okuryazarlık ortamı olabilir (Au, 1993).

2.1.2. Okul Öncesinden İlkokula Okuryazarlık

Okuryazarlık süreci, doğumdan itibaren başlayıp okul öncesi dönemi içine alarak devam eder. Başlangıçta aile ve sosyal çevre ile şekillenen okuryazarlık süreci, çocuğun okula başlamasıyla birlikte okullarda şekillenir. Okul öncesi dönemde kazanılan okuryazarlık becerileri erken okuryazarlık (early literacy) kavramı ile karşımıza çıkmaktadır. Bu kısımda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, etkileşimli kitap okuma, kelime okuma bilgisi, erken okuryazarlık, ev okuryazarlığı, aile okuryazarlığı kavramlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2. OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK

Okuma yazmaya hazırlık becerileri içinde, sözel dil becerileri, yazı yazmaya hazırlık becerileri, fonolojik farkındalık gibi beceriler yer alır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Neuman ve Roskos, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çevrede yazılı olan yazıları fark edebilmek, yazının görevini anlamak, konuşma dili ve yazı dili arasında var olan ilişkiyi anlamak, konuşurken veya birileri konuşurken sesleri farkına varmak ve kelime dağarcığı geliştirmek, okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli görülür (Dickinson ve Snow, 1987).

Çocuklara okuma yazmaya hazırlık süreçlerinde uygun ev ortamı sağlanması gerekir (Weigel, Martin ve Bennett, 2010). Çocuklar, formal eğitime başlayana kadarki süreçte ve sonrasında ev ortamında okuma yazma ile ilişkili deneyimler edinir. Aile, çocuğun okuma yazma becerilerinde önemli bir role sahiptir. Aile, çocuğun okuma yazma materyalleri ile tanışmasını, okuma yazma etkinliklerine katılımını sağlar. Ayrıca çocuk, ebeveynleri tarafından gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerini gözlemleme fırsatı yakalar (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000; Weigel, Martin ve Bennet, 2010). Evde çocuklara paylaşımlı kitaplar okunması, okuma yazma becerilerinde çocuğa model olunması, okuma yazma açısından zengin çevreler oluşturulması çocuğun nitelikli bir şekilde okuma yazmaya hazırlanmasını sağlar (Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Scarborough ve Dobrich, 1994).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuklar ilkokula geçtiğinde bu geçişi yumuşatmak, çocukların hazırbulunuşluklarını artırmak için yapılan etkinliklerdir. Amaç, okuma yazmayı öğretmek değildir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları; dikkat toplama, algılama, sözcük dağarcığını geliştirme, sözlü anlatım becerisini geliştirme, el göz koordinasyonunu sağlama, kalem tutma becerisini kazandırma, ilişki kurabilme, eşleştirme yapabilme, gruplandırma, karşılaştırma gibi etkinlikleri kapsar (MEB, 2012). Ailelerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için yapabileceği birçok şey vardır. Ancak ebeveynlerin çoğu bu konuda neler yapabileceğinin farkında değildir ve çocuklarına gereken desteği verememektedir (Glogowska, Campbell, Peters ve Roulstone, 2002). Ailelerin okuma konusunda çocuklarına doğru bir şekilde destek olması gerekir (Weinberger, 1996). Çocukların sesleri taklit etmesi, şarkı söylemeleri, kendilerine okunan ya da anlatılanları özetlemelerine, çizimler yapmasına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler okumaya yazmaya hazırlık etkinlikleridir (Neuman ve Roskos, 1997). Çocuklara dinleme, okuma, şarkı söyleme, hikâye okuma ve anlatma gibi öğrenme fırsatlarının sunulması, onların okuma yazmaya hazırlık sürecinin nitelikli geçmesini sağlar (Roskos ve Christie, 2001). Bunların yanı sıra çocuklar ile kelime oyunları oynanabilir, uyaklı şiirler okunabilir (Makin ve Whitehead, 2004). Çocuk ile yapılacak etkili okuma yazma hazırlığı etkinliklerinin çocuğun seviyesine uygun, ilgi çekici, sistematik, sıralı, amaçlı ve çocuğun denemesine ve dönüt almasına imkân tanıyan türden olması gerekir (Irwin, Moore, Tornatore ve Fowler, 2012).

Okuma yazmaya hazırlık sürecinde özellikle yazı boyutunda çocuğa uygun materyal ve araçların sunulması ve çocukların bu araçları kullanmalarını desteklemek gerekir. Örneğin, kağıt, kalem, boyama kitabı, çeşitli boyalar, şekiller, silgi, defter gibi araçlar bu süreçte çocuklara sunulabilir (Weinberger, 1996). Çocuklar, okul öncesi eğitim almaya başladıklarında öğretmenleri tarafından kendilerine sunulan fırsatlar ile okuma yazma konusunda tecrübe edinebilir. Öğretmenler öğrenme ortamını posterler, işaretler ile destekleyip çocukların kişisel eşyalarına isimler yazdıklarında çocukların okuma yazma sürecine yönelik farkındalıklarının gelişmesi beklenir (Aydın Yılmaz, 2009). Mıknatıslı harfler, alfabe kartları, kelime oyunları, dominolar, sözcük ve harflerden oluşan yapbozlar, hece kartları, kitaplar, uyaklı sözcükler çocukların okuma yazmaya hazırlık sürecinde kullanabilecekleri araçlardandır (Weinberger, 1996).

Çocukların okula başlamadan önce farklı aile kültüründen gelmelerinden dolayı okuma yazmaya karşı ilgileri farklı olabilir (Makin ve Whitehead, 2004). Çocuklara okuma yazmaya hazırlık sürecinde yapılacak bazı etkinlikler aşağıda yer almaktadır (Feiler vd., 2007; Makin ve Whitehead, 2004):

- Yemek tarifi yazmak gibi günlük etkinlikleri okuma yazma sürecine dahil etmek,
- Çocuklara masal, hikâye, şiir okumak,
- Çocuklara okunulan kitap ile ilgili önceden hazırlanmış sorular sormak, cevapları üzerinde konuşmak,
- Birlikte ve paylaşımlı okumalar yapmak,
- Çocukların sevdikleri kitabı onlara okumak ve anlatmalarına fırsat vermek,
- Çocukların çevrelerindeki logoları ve isimleri fark etmelerini sağlamak,
- Kendi isimlerinde geçen harfleri başka sözcüklerin içinde fark etmelerini sağlamak,
- Kitapta geçen anlamını bilmediği sözcükler ile ilgili çocuklarla konuşmak,
- Otobüsün üzerindeki yazıların nereye gideceğimiz hakkında bilgi verdiğini söylemek gibi yazılı uyaranlara dikkat çekmek,
- Kitap okurken soldan sağa ve aşağıdan yukarı bir yön izlediğini çocuğa fark ettirmek,
- Sözcükler arasındaki boşluğu çocuğa göstermek,
- Büyük ve küçük harf farkındalığı oluşturmak,
- Okuma ve yazma ile ilgili oyunlara katılım sağlamak,
- Kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini fark etmesini sağlamak,
- Şarkı ve şiirlerdeki uyakları fark etmesini sağlamak,
- Bilmece ve tekerleme gibi ses tekrarı olan metin türlerini kullanarak etkinlikler yapmak,
- Kitap alışverişi yapmak, kitapçıya gitmek,
- Kütüphane ziyaretleri gerçekleştirmek,
- Gün içinde yapılan çalışmaları not ederek çocuğun fark etmesini sağlamak,
- Katlama, kesme ve yoğurma etkinlikleri yapmak,
- Kum üzerinde çizgi çalışmaları yapmak,
- Serbest çizgi ve resim çalışması yapmak.

2.3. ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA

Bir çocuğa kitap okunması, çocukların kelime bilgisi, ses farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerini ve en önemlisi çocuğun edebiyatı sevmesini desteklemek için gerçekleştirilen bir etkinliktir (Şahin, 2012). Bebeklik döneminde bebeğe anlatılan hikâyeler, masallar, onun seslere karşı ilgili olmasını ve okuma yazma becerilerinin gelişiminde ses farkındalığının oluşmasında etkilidir (Üstün, 2007). Ebeveynin çocuğuyla resimli kitaplar okuması, sözlü etkileşime teşvik eder (Kümmerling-Meibauer, 2015).

Kitap okuma etkileşimli bir deneyimdir. Çocuklara hikâye kitabı okunurken etkileşimin gerçekleşme şekli önemlidir. Kitap okuma sürecinde ortaya çıkan etkileşimler; paylaşımlı kitap okuma, etkileşimli kitap okuma, yetişkin-çocuk birlikte kitap okuma, öykü kitabı okuma, sesli kitap okuma gibi çeşitli şekillerde ifade edilir. Bu ifadelerde yer alan etkileşimler, çocuk ile yetişkinin okuma sürecinde etkin katılımı, kitaptaki görseller ve yazılar üzerinde yaptıkları paylaşımları içerir (Şahin, 2012). Geleneksel kitap okumada yetişkin, çocuğa kitabı kesintisiz bir şekilde okur. Çocuk soru sormaz, sözel etkileşim sağlanmaz. Yetişkin daha aktiftir. Sorular yetişkin tarafından genellikle hikâye bitiminde sorulur (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Etkileşimli kitap okumada ise yetişkin rehberliğinde çocuk aktif olur. Okuma sırasında yetişkinler çocuklara fırsatlar verir. Bilinmeyen kelimeler üzerinde konuşulur, çocuk sorular sorar, öyküyü yorumlar. Çocuk okuma sürecine aktif olarak katılır (Justice ve Pullen, 2003). Etkileşimli kitap okurken çocuğun aktif katılımı, yetişkinden dönüt alması önemlidir. Çocukların etkileşimli kitap okuma sürecinde aktif katılımını sağlamak için CROWD (Completion- Recall- Open-ended- Wh-questions- Distancing) metodunun kullanılması önerilmektedir. Bu metotta, çocukların öyküyü ya da bir ifadeyi tamamlaması (C), çocuklara öyküde yer alan bilgiler ile ilgili sorular sorulması (R), çocuğa öyküdeki bir resimle ilgili ya da daha sonra neler olabileceği ile ilgili açık uçlu sorular sorulması (O), 5N1K sorularının sorulması (W), çocuğun öyküyü kendi yaşamı ile ilişkilendirmesi (D) süreçleri yer alır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli kitap okuma sürecinde öncelikle kitap kapağı çocuğa gösterilebilir. Hikâyenin ismi işaret edilerek söylenir. Yazar ismi ve yazarla ilgili bilgilendirme yapılabilir, yayınevi söylenir. Böylelikle çocuğun kitaba karşı farkındalığı artar. Ardından yukarıdaki metot kullanılarak okuma

sürecine geçilebilir. Öyküye başlamadan önce çocuğa kitap okumaya nereden başlandığı gösterilir ve okuma sırasında da hangi yönde ve ne tarafa doğru okunduğu parmakla işaret edilir. Böylelikle çocuk okumaya nereden başlandığını, yazıların soldan sağa doğru devam ettiğini, cümlelerin yukarıdan aşağıya doğru gittiğini, resmin değil yazının okunduğunu, harf ve ses ilişkisini, kelimeler arasında boşluklar olduğunu fark eder. Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Er, 2016). Öykünün bitmesinin ardından sohbet havasında, çocukla açık uçlu sorular üzerinde konuşulabilir, çocuğa öğrenme fırsatları verilir. Böylece çocuğun dil gelişimi, problem çözme yeteneği, analitik düşünmesi, yorum yapabilme becerisi gibi becerileri gelişir (Er, 2016). Öykü bittikten sonra kitabın arka kapağı ile ilgili sohbet edilebilir. Fiyatı, barkodu, kitabın serileri hakkında konuşulabilir.

2.4. KELİME OKUMA BİLGİSİ

Bir kelimenin hangi seslerden oluştuğunu fark etme, birleştirebilme becerisi, okumanın öğrenilmeye başlandığı ilk aşamada önemlidir (Adams, 1990). Ses tanıma ve birleştirebilme, çocuğun harf ve ses arasında ilişki kurmasını ve bunu hızlı ve doğru olarak okuyabilmesini sağlar. Bu beceri, çocuğun akıcı okuyabilmesinin temelidir. Bu sayede çocuk, dile özgü alfabetik kuralları da kavramış olur (Goswami, 2000). Çocuğun, kelimeyi hemen tanıması için kelimenin hangi harflerden oluştuğunu bilmesi ve otomatik olarak hatırlaması gerekir (Adam, 1990). Bu çözümlemenin ardından dikkat ve bellek, okuduğunu anlama becerisinde kullanılır (Perfetti, 1985). Okuma hızlı ve otomatik olursa okuyucu metnin anlamına odaklanabilir. Sözcük bilgisi, ayrıca çocukların okurken sözcüklere doğru anlamlarını yükleyebilmelerini sağladığından dolayı okuduğunu anlama başarısını da büyük oranda belirler (Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Hart ve Risley (2003) yaptıkları çalışmada çocukların 3 yaşındayken sahip oldukları sözcük bilgileri ile 3. sınıf sonundaki okuduğunu anlama başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla akıcı ve doğru okuma becerisinin okuma sürecinde önem arz ettiği söylenebilir.

2.5. ÇEVRESEL OKURYAZARLIK

Çocuğun doğal çevresinde bulunan tabelalar, işaretler, televizyon, kitaplar, yiyecek ve kıyafet logolarındaki yazılar çevresel yazılardır. Çevresel okuryazarlık,

çocukların çevresinde yer alan kelimeleri, sembolleri ve işaretleri tanıma becerisidir (Kassow, 2006). Çocukların kendi çevrelerine olan yazıları tanıması gerekir (Justice ve Pullen, 2003). Çevresel okuryazarlık becerisine sahip bir çocuk kağıtta, tabelalarda veya herhangi bir yerde yer alan işaretlerin bir anlam taşıdığını fark eder. Bu sayede yazılı dilin amacının iletişim kurmak olduğunu da anlar (Isreal, 2001). Çevresel yazıları fark eden çocuğun, yazı farkındalığının gelişmeye başladığı söylenebilir. Çocukların çevresel okuryazarlık becerisini geliştirmek için takvim, afiş, logo, etiket gibi çevresel işaretler çocuğa gösterilmelidir. Bu sayede yazının yapısını ve taşıdığı anlamlı fark etmeleri sağlanmalıdır.

2.6. ERKEN OKURYAZARLIK

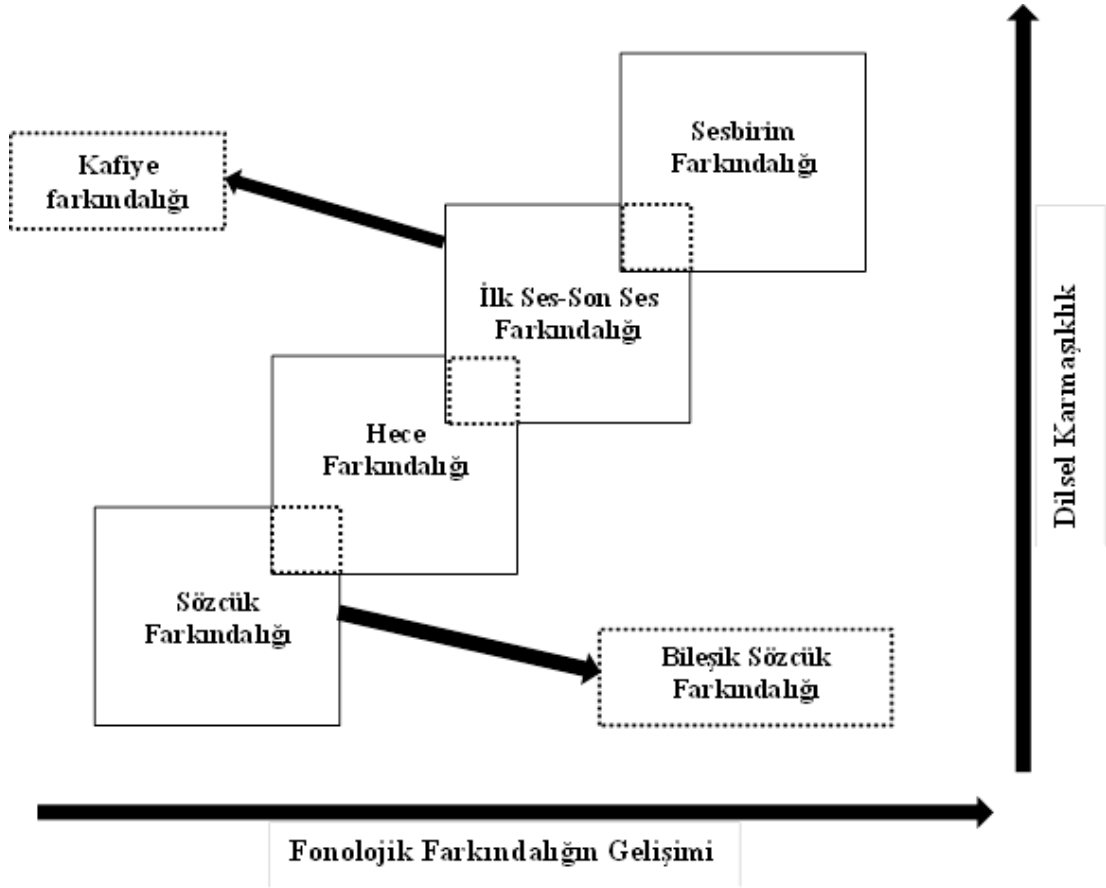
Erken okuryazarlık, bazı durumlarda okul öncesi dönemde okuma yazmayı öğrenme olarak karşımıza çıksa da aslında erken okuryazarlık, okuma yazma öncesinde çocuğun okuma yazma becerisini etkili ve hızlı öğrenebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wilson ve Lonigan, 2010). Çocuğun okul öncesi dönemdeyken kitap, dergi gibi yazılı materyaller açısından zengin bir ortamda büyümesi de erken okuryazarlık kapsamındadır (Lerner, 2000). Erken okuryazarlık kavramında yer alan bilgi, beceri ve tutumlar sözel dil, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve yazılı materyale ilgi duyma olarak gruplandırılabilir (Aarnoutse, van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns, Griffin ve Snow, 1999; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan birçok araştırma, erken okuryazarlık becerileri ile çocuğun ilerleyen yıllardaki akademik performansı arasında yakın ilişkinin olduğunu bulmuştur (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Nelson, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Ayrıca erken okuryazarlığın ilkokul yıllarındaki okuma performansını da yordadığı saptanmıştır (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Leppanen, Niemi, Aunola ve Nurmi, 2006; Liu, McBride-Chang vd., 2010; Spira vd., 2005; Verhoeven ve Perfetti, 2011). Erken okuryazarlık becerileri içinde yer alan sözel dil, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve yazıya ilgi duyma şeklinde açıklanan bilgi, beceri ve tutumlara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.6.1. Sözel Dil

Okuma ve yazma, zihnin dildeki sembolleri kullanarak işleme yapmasına dayanan becerilerdir. Bir kişinin okuryazar olabilmesi için öncelikle toplumda kullanılan dile hakim olmasını gerekir. Dil becerileri, çocuğun sadece çevresiyle iletişim kurmasını değil, aynı zamanda onun diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Acarlar, 2002). Dil gelişimi, doğumla birlikte gelişmeye başlar. Erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişme gösterir. Sonrasında çocuk sahip olduğu dil gelişimi ile okula başlar. Yapılan çalışmalarda, çocuğun sahip olduğu alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yüksek olmasının okumayı öğrenme ve okuduğunu anlamadaki başarılarını olumlu etkilediği bulunmuştur (Dickinson ve Tabors, 2001; Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010). Sözel dil becerileri, okuduğunu anlama becerisi için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Pike, Swank, Heather, Landry ve Barnes, 2013). Dil becerileri, çocuklara zengin uyaranların sunulması ve yetişkinlerin dili kullanırken onlara model olmalarına bağlı olarak gelişir. Bu da erken dönemde dil gelişimi üzerinde çocuğun yakın çevresinin rolünün önemli olduğunu göstermektedir (Acarlar, 2002).

2.6.2. Fonolojik (Ses Bilgisel) Farkındalık

Fonolojik farkındalık, konuşma seslerini ayırt etme anlamına gelmektedir (Ehri, 1989). Bir çocuğun “k” sesi ile başlayan sözcükler üretebilmesi, bir sözcüğü sözel olarak seslerine ayırabilmesi, sözcüğün son sesini fark edebilmesi, bu seslerle yeni sözcükler oluşturabilmesi, uyakları fark edebilmesi fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili davranışlardır. Fonolojik farkındalık ile okuma becerilerinin edinimi arasında güçlü bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Kjeldsen, Karna, Niemi-Olofsson ve Witting, 2014; Yopp ve Yopp, 2000). Ayrıca fonolojik farkındalığın okuma başarısındaki etkisi, çocuğun yaşı, zekâ seviyesi, annenin eğitim düzeyi ve alıcı dil becerilerinden daha yüksek bulunmuştur (Lonigan vd., 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Fonolojik farkındalık becerisinin temelleri, 2-3 yaş gibi erken dönemlerde atılmaktadır (Lonigan vd., 2000). Atılan bu temel, ilkokul yıllarında ise giderek karmaşılaşarak devam etmektedir (Grawburg, 2004; Justice, 2006; Kaderavek, 2011; Kaderavek ve Justice, 2004).



Şekil 2-1: Fonolojik Farkındalığın Gelişimsel Sürekliliği (Phillips, B. M, Clancy-Menchetti, J. ve Lonigan, C. J. (2008, s.5)’den alınmıştır.

Fonolojik farkındalığın gelişimi, sözcükleri manipüle edebilmeye bağlıdır (Şekil 2-2). Bu modelde, bir üstteki aşamaya geçmek için alttaki beceriyi tamamlamak şart değildir. Şekildeki kesişimler, çocuğun alt aşamalarda yer alan becerileri kazanırken üstteki beceriler için de temel oluşturduğu anlamına gelir. (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Fonolojik farkındalık becerileri, süreklilik göstermelidir (Turan ve Gül, 2008). Buna dayalı olarak Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess (2003)’e göre fonolojik farkındalığın gelişimi için yukarıdaki şekil aşamaların birkaçını hedeflemek, çocukların fonolojik farkındalık becerisini kazanması için iyi bir yoldur. Çünkü fonolojik farkındalık için bir beceri seviyesinde tamamen ustalaşmak gerekmemektedir. Bu model, sıralı aşamalı bir model değildir (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003). Çocuklar fonolojik farkındalık becerisini geliştirirken benzer bir dizi beceri ve yeteneğini geliştirir. Bu yetenek ve beceriler doğrusal değildir (Vloedgraven ve Verhoeven, 2007). Fonolojik farkındalığın gelişimi sürecinde çocuklar, küçük ses yapılarından önce geniş bütünsel ses yapılarını farkında varır. İlk aşamada cümlelerdeki fonolojik

farkındalık becerisi kazanılır, sonrasında sözcüklere geçilir. Çocuklar tarafından bir cümleyi oluşturan sözcükler fark edilince cümle düzeyinde fonolojik farkındalığı geliştirmiş olurlar (Phillips, Christopher ve Lonigan, 2008; Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003; Schuele ve Boudreau, 2008). Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş çocuk bir cümledeki sözcükleri sayabilir, sözcük sayısı kadar el çırpabilir. Bir cümlenin sözcüklerden oluştuğuna dair farkındalık oluşturdıklarında seslerin sözcükleri nasıl oluşturduğunu fark ederler.

2.6.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocuğun yazının biçimsel özellikleri ve işlevleri ile ilgili olan farkındalıkları olarak tanımlanır (Badian, 1995; Wilson ve Lonigan, 2010). Okuma becerilerini kazanmaya başlamadan önce çocuğun etrafındaki yazıları tanıması, yazıyla ilgili kavramları farkında olması, yazı farkındalığı becerisinin içindedir. Bir çocuk, okuma bilmemesine rağmen okul öncesi dönemde markalara ait logoları gördüğünde bunların isimlerini söyleyebilir. Kendi isimlerinin ya da ailedeki bazı isimlerin yazılı hallerini gördüklerinde bunu tanıyabilir. Bu durum, çocukların o yazı içindeki harfleri birleştirebilme becerisine sahip olduklarını göstermez. O sembollerin, yani yazıda yer alan harflerin, bir araya gelmesiyle sözel bir ifadeye karşılık geldiğini anlayabildiklerini gösterir. Çocuk, o sembollerinin bir kavram olarak ifade edildiğinin, bir kavrama karşılık geldiğinin farkında olur. Yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya giden bir yol izlediğini bilmesi, bir harfi, sözcüğü, noktalama işaretini veya cümleyi ayırt edebilmesi, yazıyı rakamlardan, resimlerden ayırt edebilmesi gibi beceriler de yazı farkındalığının oluşmaya başladığını gösterir. Yazı farkındalığının gelişmesi, çocuğun kendisine sunulan uyaranlarla birlikte, yaşadığı dünya içinde aktif olmasını ve dünyayı anlamlandırmasını sağlar (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003).

2.6.4. Ses Birim Farkındalığı

Fonolojik farkındalık becerileri içinde yer alan ve ilerideki okuma yazma becerilerine temel oluşturan bir diğer beceri ses birim farkındalığıdır (Pullen ve Justice, 2003). Gelişimsel olarak incelendiğinde, okul öncesi dönemde olan çocukların bazılarının kendi isimlerindeki harfleri diğer harflerden ayırt edebildiği görülmektedir. Zamanla bu çocuklar, kendi isimlerini harflerin çoğu doğru olacak şekilde yazarlar. Bu beceriler, yazı farkındalığı becerilerinin yanında harf bilgisine

yönelik becerileri de ortaya koymaktadır. Ses birim farkındalığı, alfadaki harflerin sıralı olarak söylenmesinden farklı olarak tek başına gösterilen harfleri tanımaya yöneliktir. Okul öncesi dönemde harflerle tanıştırılan çocuklar, okuma yazma öğrenmeye geçtiklerinde daha az güçlük yaşamaktadır. Yapılan çalışmalarda harf isimlendirme becerileri ve ilkökul çağındaki çocukların okuma becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Shanahan ve Lonigan, 2010).

2.6.5. Yazılı Materyale İlgili Duyma

Yazıya materyale ilgi duyma, okul öncesi dönemde çocuğa yetişkinlerin sağladığı uyaranlarla ilişkilidir. Örneğin bir ebeveynin, çocuğunun oynadığı bir ortamda kitap okuması, evde çocuğun her an gördüğü ve ulaşabildiği bir kitaplığın olması, çocuğa yaşına ve gelişim seviyesine uygun kitapların alınması, çocuğa kitap okunması gibi davranışlar ve düzenlemeler onun yazıları fark etmesini sağlar. Çocuğun, yaşadığı dünyaya karşı merak duygusu oluşur. Bu merak, resimli kitapları karıştırması, yazısı olan bir kitabı okuyormuş gibi yapması, yazı yazmaya çalışması, anne babasının kendisine kitap okumasını istemesi, okurken nereyi okuduklarını sorması gibi davranışlarla kendini gösterir. Çocuğun yazılı materyallere duyduğu bu ilgi, onun erken okuryazarlık becerilerinin de gelişmesini sağlar. Çocuk, ebeveynine bir kitap okurken nereyi okuduğunu sorduğunda yetişkinin soldan sağa doğru parmağını hareket ettirerek göstermesi çocuğun sözcükleri ayırt etmesini ve yazının soldan sağa yukarıdan aşağıya doğru bir yön izlediğini fark etmesini sağlar (Huebner ve Payne, 2010). Yazılı materyallere ilgi duyma, diğer erken okuryazarlık becerilerinin oluşması için de önem taşır.

2.7. EV OKURYAZARLIĞI

Okuryazarlık ortamı, çocuğun aile üyeleri ile evde yaptığı, okuma yazma öğrenme ile ilgili etkinlikleri ifade etmektedir (Bracken ve Fischel, 2008). Henüz okula başlamadan önce yazıya maruz kalan, okuryazarlıkla ilgili materyaller anlamında zengin bir çevrede büyüyen, ebeveynleri okuryazarlığın önemini farkında olan, ebeveynini okurken gören, ebeveynleri ile okuryazarlık etkinliklerinde nitelikli etkileşimlerde bulunan çocuklar dil ve okuryazarlık becerilerini diğerlerine göre daha fazla geliştirmektedir (Howat, 2006; Sénéchal, 2006; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Teepe vd., 2019).

Ev okuryazarlığı kavramı, aile okuryazarlığı ile yakından ilişkili olmakla beraber aile okuryazarlığından daha farklı bir yapıya sahiptir. Aile okuryazarlığında çocuğun okuryazarlık gelişimi için ailenin bütün fertleri sürece dâhil edilir ancak ev okuryazarlığında aile fertleri okuryazarlık ortamı sağlar. Dolayısıyla, ev okuryazarlığı kavramı daha çok ortamla ilgilidir. Hem etkinlikler hem de evin fiziki ortamı, ev okuryazarlığına dâhildir. Ev okuryazarlığı kavramında ailelerin çocuklarına okumalarından, onlara şarkılar söylemelerinden, hikâye anlatmalarından, evdeki kitap sayısından bahsedilmektedir.

Sonuç olarak ev okuryazarlığı, “aile çocuğun okuryazarlık edinimi için nasıl bir ev ortamı sunmaktadır?” sorusunun yanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar, ev okuryazarlığını çocuğun evdeki okuryazarlık faaliyetlerine katılımı, anne ve babaların onlara kitap okuma sıklığını ve kitap okumada model olmalarını, çocuklara kitap sağlamalarını, onları kütüphaneye götürmeleri gibi okuryazarlık etkinlikleri olarak tanımlamaktadırlar (Griffin ve Morrison, 1997). Bunun dışında bazı çalışmalarda, ev okuryazarlığı kavramının çocuğun dil ve okuryazarlık kavramları ile ilk kez nasıl karşılaştığı konusuyla ilgili olduğundan bahsedilmektedir. Örneğin, çocukların kitaplarla ilgili ilk deneyimleri, evde anne-babasının kitap okumalarını model olarak görmeleri ya da anne ve babasının onlara kitap okumaları gibi uygulamaları ifade eden bir terimdir (Peeters, Verhoeven, van Balkom ve de Moor, 2009). Yapılan erken çocukluk araştırmaları, ev okuryazarlığının çocukların sosyal duygusal gelişimine katkısının olduğunu desteklemektedir (Gershoff, Raver, Aber ve Lennon, 2007). Sosyal duygusal gelişim, küçük çocukların sosyal etkileşimler sırasında olumlu duygular gösterme, olumlu ve olumsuz duyguları düzenleme davranışlarını; çocukların aileler, öğretmenler ve akranlarıyla güvenli ilişkiler kurma kapasitelerini yansıtmaktadır (Denham, 2006; Raver, 2002). Yapılan çok sayıda araştırma, okuma-yazma bilmeyen çocukların okuryazarlık becerileri ve daha sonraki okuma başarıları için ev ortamındaki okuryazarlık deneyimlerinin önemini ortaya koymuştur (Gunn, Simmons ve Kameenui, 2007; Lonigan, 2006; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.8. AİLE OKURYAZARLIĞI

Okuryazarlık, çocukların okula başlamalarından çok daha önce gelişmeye başlar (Weiss, Lopez ve Rosenberg, 2010). Bu süreçte ebeveynler, okuma-yazma

öğretiminde kuramsal olarak bilgi sahibi olmasalar da basit etkinlikler ile okuyazarlık sürecine katkıda bulunabilir (Whitmore ve Norton-Meier, 2008). Aile okuyazarlığı farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Britto ve Brooks-Gunn, 2001; Bryant ve Wasik, 2004):

Aile okuyazarlığı,

(a) ailelerin okuyazarlık çalışmasını tanımlamada,

(b) küçük çocukların okuyazarlık gelişimlerini temel alan müdahaleleri belirlemede,

(c) birden fazla aile üyesinin okuma yazma becerilerini arttırmak üzere tasarlanmış bir dizi programı tanımlamada kullanılmaktadır.

Aile okuyazarlığı kavramının aşağıdaki anlamları da bulunmaktadır (Padak, Sapin ve Baycich, 2002):

(a) aile içinde bilgi ve anlam aktarımında söz, grafik ve sembol kullanımı,

(b) aile üyelerinin günlük hayatlarındaki çeşitli görevlerini yerine getirmek amacıyla okuma, yazma, bilgisayar kullanımı, iletişim, problem çözme gibi becerilerini kullandıkları genel seviye.

Dixon (1992) tarafından aile okuyazarlığı kavramı bir ailenin, birbiriyle ve çevresiyle etkileşim kurmak amacıyla günlük faaliyetlerinde okuma ve yazmayı kullandıkları süreçleri açıklayan bir terim olarak ifade edilmiştir. Aile okuyazarlığı, ev içindeki okuma yazma etkinliklerinin yanında, ev dışında da ebeveynlerin çocuklarına okuyazarlık faaliyetlerinde yardımcı olma süreçlerini içerir (Morrow, 1995). Aile okuyazarlığının amacı, evdeki okuyazarlık materyallerini ve ev ortamını geliştirerek aile ve çocukla birlikte yapılan okuyazarlık etkinlikleriyle çocuğa nitelikli ve zengin bir okuyazarlık kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aile okuyazarlığı kavramı; ailelerin, çocuklarıyla birlikte okuyazarlık ve dil stratejilerini kullanabilmeleri için ebeveyn-çocuk okuyazarlık etkileşimleri üzerinde durmaktadır (Saracho, 2002). Aile okuyazarlığı, bir kültür olarak değerlendirilebilir. Aile kültürü içerisinde bazı durumlarda yetişkinlerin ve çocukların rutinleri içerisinde günlük yaşantıda kendiliğinden gelişir. Ebeveynlerin yemek yaparken

malzeme listesine çocuğuyla bakması, buzdolabından iki yumurta istemesi, kaç yumurtanın kaldığını sorması, alışveriş listesi hazırlayarak birlikte alışveriş yapması, dışarıdaki tabelalar hakkında çocuğuyla konuşması gibi günlük rutinde aile okuryazarlığı etkinlikleri yer alabilir.

2.9. OKURYAZARLIK SÜRECİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bu kısımda okuryazarlık sürecini etkileyen faktörlerden sosyoekonomik düzey, ailenin rolü, öğretmenin rolü, okul kültürüne, okul ve ev ilişkisine yer verilmiştir.

2.9.1. Okuryazarlık ve Sosyoekonomik Düzey

Okuma-yazma süreci ile ilgili önceden çok fazla bir yaşantısı olmayan ve hazırbulunuşluğu düşük olan çocuklar okula başladıkları zaman okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde zorluk yaşayabilir. Okuma yazma sürecinin desteklenmediği bir ortamda büyüyen çocukların okuma yazma sürecine yönelik motivasyonları düşük olabilir. Bunun aksine, zengin ve çeşitli bir aile okuryazarlığı ortamında büyüyen çocuklar, diğer çocuklara göre okuma yazma sürecine daha motive olmuş bir şekilde başlar. Bu durum dikkate alındığında özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki aileler için aile okuryazarlığı programlarının geliştirilerek uygulanması, geçmişteki akademik deneyimler arasındaki farkı azaltabilir (McElvany ve Artelt, 2009). Ayrıca orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarını okul öncesi kurumlarına daha erken gönderdikleri düşünüldüğünde (Kandır ve Orçan, 2009), alt sosyoekonomik düzeydeki aileler için hazırlanacak müdahale programlarının önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime daha erken yaşta başlayan çocukların kelime bilgileri de daha fazla olabilmektedir. Alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki 42 aile üzerinde yapılan bir çalışmada üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının haftada ortalama 215 bin, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının haftada ortalama 125 bin kelime işittiği, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerde ise bu sayının 62 bine kadar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca doğumdan 4 yaşa kadar alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının yaklaşık 13 milyon, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının yaklaşık 26 milyon, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının yaklaşık 45 milyon kelimeyle karşılaştıkları belirtilmiştir (Hart ve

Risley, 1995). Çocukların okul öncesi dönemde ev ortamında duydukları kelime sayısı kelime hazinelerinin gelişimi üzerinde etkilidir. Sonraki yıllarda okul hayatıyla birlikte çözümleme becerilerini öğrenmeye başlayan çocukların sözlü iletişimde kullandıkları kelime hazineleri, onların okuma ve yazma kelime hazinelerini de etkilemektedir (Sticht, 2011). Sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına göre akademik yetersizlik ile sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kaliteli okul öncesi eğitimi ile sosyoekonomik düzey farklılıklarından oluşabilecek dezavantajların ortadan kaldırılmasının da mümkün olduğu belirtilmiştir (Akoğlu ve Şipal, 2012; Erkan, 2011; Çelebioğlu Morkoç ve Aktan Acar, 2014). Bu farklılıkları azaltmak için ebeveynlere uygulanacak erken müdahale programlarının önemli olduğu söylenebilir. Erken müdahale programlarının, sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı olan çocuklar için önleyici hizmetler sunduğu belirtilmektedir. Erken müdahale programları uygulanarak, sosyoekonomik açıdan risk altında bulunan çocuklar güçlendirilerek, yaşlıları ile hazırbulunuşluk düzeyi bakımından eşit koşullarda okula başlamalarının sağlandığı, sosyoekonomik yetersizliklerin akademik başarı üzerindeki olası etkilerini önlenebildiği ifade edilmektedir (Erdil, 2010).

2.9.2. Okuryazarlık Sürecinde Ailenin Rolü

Çocuklar öğrenme ile ilgili ilk deneyimlerini ailede kazanır. Bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık gibi ilk öğrenmelerin kazanılması sürecinde ailenin rolü kritiktir. Günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, davranış biçimleri, öz bakım becerileri gibi beceriler ilk olarak ev ortamında kazandırılır. Bu temel becerilerin yanında dil gelişimi ve okuma yazma öğrenme için temel olan hazırlıklar da ev ortamında gerçekleşir. Çocuklar, karşılaştıkları yazılı materyaller ve resimler ile ilgili sorular sorma eğilimindedir. Bu sorulara cevaplar, aile bireyleri tarafından verilir. Verilen cevaplar, çocuğun anlamlandırma yapmasına ve öğrenmesine olanak sağlar. Çocuklar birçok konuda ebeveynlerini, kardeşlerini ya da diğer aile fertlerini model alırlar. Her ortamda yetişkinleri gözlemlerler. Çocuklarına bu derece model olan ebeveynlerin okuryazarlık sürecinde de çocuklarına model olması önemlidir. Aile ile birlikte yapılan okuma faaliyetleri çocuğun ailesiyle keyifli vakit geçirmesini, aile paylaşımlarının artmasını, çocukların okumayı daha etkin ve kolay bir biçimde

öğrenmesini sağlar. Aile içerisindeki okuma paylaşımları okulda gerçekleşecek okuma çalışmalarına temel oluşturur. Ailelerin çocuklarıyla yapabileceği etkinlikler, düşüncelerini paylaşmak amacıyla çizim ve yazıları kullanmak, iletişim kurmak için notlar ve mektuplar yazmak, listeler oluşturmak, sohbet ederek düşüncelerini ve bazı hikâyeleri paylaşmak, okumak ve belirli yönergeleri izlemek, yazma ve okuma etkinlikleri düzenlemek gibi amaçlı ve planlı eylemleri kapsamaktadır. Çünkü evde yapılan okuryazarlık faaliyetleri, hikâye kitabı okumayla sınırlı değildir (Griffin ve Morrison, 1997). Bu gibi etkinlikler bazen günlük yaşamın doğal akışı içinde kendiliğinden ortaya çıkabilirken bazen de aile tarafından bilinçli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Morrow,1995).

2.9.3. Okuryazarlıkta Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, çocukların resmi bir ortamda okuma yazma öğrenme serüveninde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, çocuklar için okuryazarlık açısından zengin bir ortam yaratır. Çocuklar ile arasında çok yönlü ve anlamlı etkileşimler sağlar (Hall, Simpson, Guo ve Wang, 2015). Öğretmenler, okuryazarlık sürecinde sınıf ortamını düzenleme ve öğrenme deneyimlerini tasarlama, çocuklara zengin deneyimler yaşatma konusunda role sahiptir. Öğrencilerin okuryazarlık sürecinde zengin deneyimler yaşamaları, uygun sınıf ortamına bağlıdır. Okuma yazma açısından zengin materyallere sahip sınıflarda çocuklar, etkinlikleri ilgi çekici bulur (Hall, Simpson, Guo ve Wang, 2015). Sınıfta yapılan okuryazarlık etkinlikleri, çocuğun sözlü ve dil becerisi ile okuma-yazma deneyimlerini geliştirir. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları fikirleri tartışma, kitap okuma, sınıf kitaplığı oluşturma, farklı yazı yazma ve okuma gibi etkinlikler, öğrencilerin okuryazarlık gelişimini doğrudan etkiler. Öğrencinin aktif olduğu, paylaşımların çok olduğu sınıfta öğrenciler keşfeder, konuşur, dinler, düşünür ve araştırır. Böyle bir sınıf ortamı öğrencilere öğretmenleri tarafından sağlanır. Bir ebeveynin ya da öğretmenin yaptıkları okuma yazma uygulamaları, çocuğun okuma ve yazma konusundaki inancını ve değerini şekillendirir (Heath, 1982; Wagner, 1991). Çocukların iyi birer okuyucu olması, okumaya karşı tutumu, motivasyonu, ilgisi ve inancı yüksek olmasında öğretmenlerin rolü oldukça kritiktir.

2.9.4. Okuryazarlıkta Okul Kültürü

Okullarda çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de okuma-yazma becerisidir. Resmi olarak okuma-yazma öğretimi, genellikle ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılması ise okul öncesi dönemde başlar. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukları hem okuma yazma sürecine hazırlar hem de okula hazırlık çalışmaları yapar. Bu süreçte çocuğun okula hazır olması kadar okulun da çocuklara hazır olması gerekir. Fiziki ortam, öğretim programları, öğretmenler bu süreçte önem taşır. Eğitim-öğretim ortamının çocuğun resmi okul hayatında ilk kazandığı becerilerden olan okuma-yazma becerisini olumlu yönde desteklemesi gerekmektedir. Çocuğun okuryazarlık becerilerine ilişkin sağlam bir gelişimsel altyapı sağlamalıdır.

2.9.5. Okuryazarlıkta Okul ve Ev İlişkisi

Çocuğun gelişiminde ev, okul ve çevre arasındaki ilişkinin önemini anlamak önemlidir. Evde ve okulda edindiği yaşantılar arasında bağlantı kuramayan çocuk, okuma yazma becerileri bakımından yeterli sergileyemeyebilir. Çocukların okuma yazma becerilerini temellendirmek için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer dinamiklerin takım şeklinde çalışması gerekir (Anderson, 1995). Öğretmenlerin öncelikle ailelerin evde çocuklarıyla ne gibi çalışmalar yaptığını belirlemesi ve ailelerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenlere bilgi vermesi gerekir. Öğretmenlerin çocukların yaptıkları okuryazarlık çalışmaları hakkında bilgi sağlaması için ailelere sorması gereken sorulardan bazıları şunlardır (Weinberger, 1996):

Okuma yazma çalışmalarınızın sıklığı nedir?

Çocuğunuz yalnız başına ya da yetişkinle birlikte okuma yazma konusunda istekli midir?

Ebeveynler olarak ev dışında da çocuğun okumasını destekliyor musunuz?
Ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

Özel okuma yazma konularında çocuğu destekliyor musunuz?

Çocuğun okul dışındaki ilgileri ve spor ya da kulüp üyelikleri nelerdir?

Marsh (2003), ev ve okul arasındaki etkileşimi tek yönlü bir trafiğe benzetirken bu etkileşimin sadece aileyi okul günlerine davet etme ve aileye çalışma kâğıdı yollama şeklinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Öncelikle ebeveynlerin okulda gerçekleştirilen etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Oysa öğretmenlerin ailelere okulda yapılan etkinliklerle ilgili çok az bilgi gönderdiği ailelerin ise evde yaptıkları etkinliklerle ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirmediği görülmektedir. Öğretmenlerin evde gerçekleştirilen etkinlikleri yönlendirmesi için bu etkinliklere yönelik yönergeler oluşturması gerekir. Öğretmenler, ailelere evde çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlik örnekleri ile ilgili formlar göndermeli, ailelerin çocuklarıyla birlikte yapacakları bu çalışmaları mutlaka kayıt altına almalıdır.

Etkili bir ev okul ilişkisini sağlamak için broşür, ev ödevi, okul gazeteleri gibi çeşitli etkinliklerden faydalanılabileceği bilinmesine rağmen uygulama konusuna gelince birçok etkinliğin yapılmadığı veya eksik bırakıldığı görülmektedir (Weinberger, 1996). Ev okul bağlantısını sağlamak için öğretmenlerin mevcut durum üzerine süreci inşa etmeleri, etkinlik yapılandırma üzerinde durmaları, ebeveynleri bilgilendirmeleri, çocukları etkinliklerin merkezine koymaları, farklı iletişim yollarını kullanmaları (video, fotoğraf, sergi vb.) ve çeşitli riskleri göze alarak girişimlerde bulunmaları (süpermarket gezisi gibi) gerekir. Ev ve okul arasındaki bilgi alışverişi, çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde oldukça önemlidir. Iverson, Brownlee ve Walberg (1981), öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişkinin çocukların okuma becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada, ebeveynlerin ve öğretmenin arasında ilişki kurulmasının çocukların okuma becerilerini önemli kazanımlarla etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek üzere yapılan çalışmalarda aile katılımının önemi üzerinde durulur. Öğretmenlerin ebeveyn katılımı konusuna önem vermesi gerektiği, aile ve okul arasında kurulan ilişkinin eğitimsel açıdan çocuğa birçok avantaj sağladığı vurgulanır (Weinberger, 1996). Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008) tarafından ailelerin okula katılımları ile çocuklarının okuma yazma becerileri arasında olan ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada aile katılımı değişkeninin çocuğun okuma yazma becerisini yordamada güçlü bir değişken olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ev desteğinin gerekliliğine inanarak ailelere gerekli yönlendirmelerde bulunması ve ailelerin çocukların eğitimlerine katılımlarını sağlaması gerekir (Weinberger, 1996). Ebeveynlerin çocuklarına nasıl yardım edecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bilgilendirilen ailelerin çocuklarına uygun etkinlikler sunmasının çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etki yapacağı açıktır (Lawhon ve Cobb, 2002). Eva, Lau ve Nirmala (2011) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin ev ve okul etkinliklerine katılmasının çocukların okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlerin okul hayatına dahil edilmesi, öğretmenlerin çocukların geldikleri aile kültürünü araştırması, okul-ev ve aile arasında bağlantı kurulması önemlidir.

2.10. AİLE OKURYAZARLIĞININ KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu çalışmanın araştırma sorularını cevaplandırırken üç teorik çerçeveden yararlanılmıştır. Bunlar Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel öğrenme kuramı, Epstein'in (1995) okul ve aile teorisi ve Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramıdır.

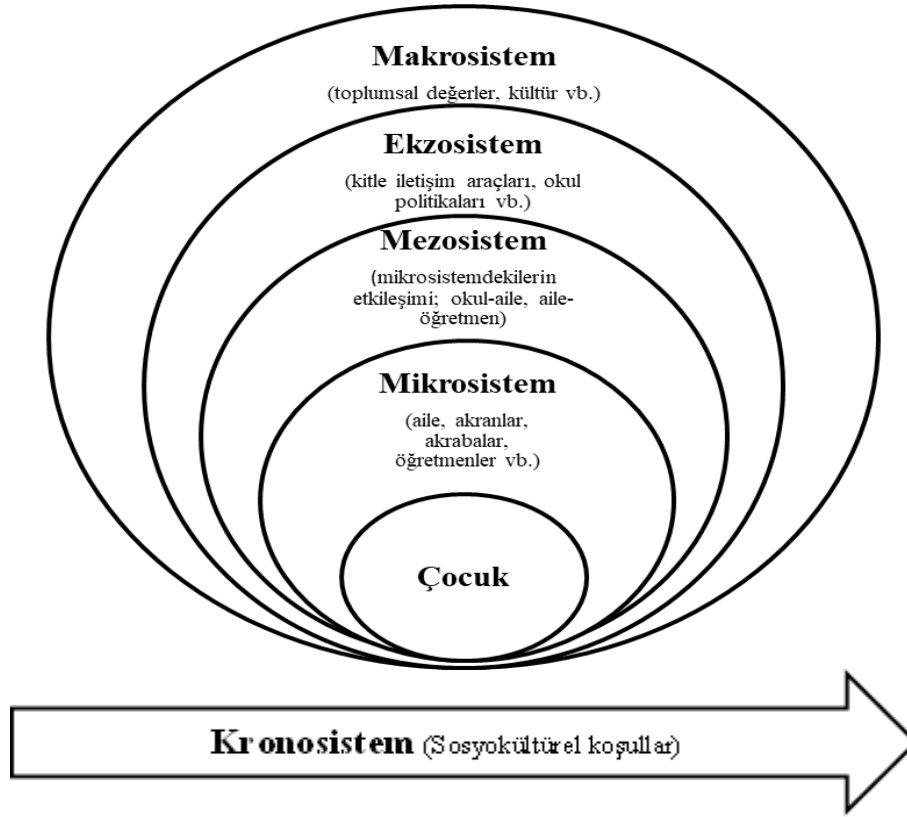
Erken çocukluk ve yaşamın ilk yıllarını kapsayan kuramlar genellikle gelişimin sosyal yaşantılardan etkilendiği ve bu yaşantılar yoluyla şekillendiği fikrini savunur. Buna bağlı olarak gelişim de çocuk ve yetişkin etkileşiminin önemini vurgular. Son yıllarda gelişimin sosyal bağlamlara dayandırılması ile ilgili kuramsal yaklaşımlar sistematik ve kuramsal boyut kazanmıştır. Farklılaşan yaşam tarzları, çocuk yetiştirmenin de farklı açılardan bilimsel olarak ele alınmasını gerekli kılmıştır. Anne-baba-çocuk etkileşimi sosyal bilimlerde araştırma konusu olmuştur.

Yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımın önemli kuramcılarından olan Vygotsky'e göre gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumdaki kültürü içselleştirerek sonraki kuşaklara aktarması sürecidir. Vygotsky, kişiler arası ilişkiler sonucunda öğrenilenlerin, çocuğun tek başına öğrenmesinden daha önemli ve etkili olduğunu olası gelişim alanı (proximal zone of development) kavramıyla açıklamaktadır. Çocuk bir yetişkin ya da akrandan destek alırsa daha üst düzey bir performans gösterebilir (McDevitt ve Ormrod, 2010). Sosyokültürel öğrenme kuramı, insanın öğrenme sürecini sosyal bir etkinlik olarak görür (Vygotsky, 1978). Sosyokültürel öğrenme kuramının teorik çerçevesinin ana ilkesi, sosyal etkileşimlerin bilişsel

öğrenmeye katkıda bulunmasıdır. Tüm yüksek bilişsel işlevler, bireyler arasındaki kişisel ilişkilerden kaynaklanır (Vygotsky, 1978).

Epstein'in (1995) okul ve aile teorisinde aile katılımının gerçekleştirilme sürecine ilişkin altı farklı katılım türü tanımlanır. Bu altı tür: a) iletişim kurma- ev ve okul arasında iki yönlü iletişim, b) ebeveynlik – temel ana-babalık veya ailelerin temel yükümlülükleri, c) evde öğrenme – ev temelli öğrenme etkinliklerinde yer alma/katılma, d) gönüllülük– hem sınıf hem de okul genelindeki etkinliklerde ebeveynlerin yardım ve desteğini almak ve düzenlemek, e) karar verme – ebeveynlerin okulun karar verme sürecine katılması, ebeveyn liderleri ve temsilcilerinin geliştirilmesi ve f) toplumla işbirliği – okul programlarını, aile uygulamalarını ve çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini güçlendirmek için toplum kaynaklarını ve hizmetlerini tanımlama ve bütünleştirmeyi içermektedir. Epstein'in tanımlamış olduğu bu altı katılım türü, eğitimde aile katılımının sınıfta gerçekleşen yaşantılarla sınırlı olmadığını göstermektedir.

Sosyal bağlamın yaşam boyu öğrenmede rolünün önemli olduğunu belirten bir diğer kuramsal yaklaşım ise Ekolojik Model'dir. Bu kuramın erken çocukluk gelişimi araştırmalarına yön verdiği görülmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ekolojik kuram, çocukların içinde yaşadığı toplumda dolaylı ya da doğrudan bir şekilde diğer kişilerle etkileşimde bulunmalarını ve o toplumdaki kültürel değerleriyle ilişki içinde olmalarını vurgulayan bir kuramdır. Bronfenbrenner (1979), Vygotsky'nin görüşlerine de katılarak bireyin yaşadığı çevrenin bir ürünü olduğunu, aynı zamanda yaşadığı çevreyi düzenleyen-değiştirebilen bir varlık olduğunu savunur. Bu kuramda ekolojik çevre, bireyin ortada yer aldığı iç içe geçmiş bir yapıda incelenir. Çocuğun her düzeydeki sosyal bağlamlar ile gelişen etkileşimleri bu yapıda yer alır (Bkz. Şekil 2-3).



Şekil 2-2 : Bronfenbrenner'ın Ekolojik Modeli (Bronfenbrenner, 1994, s. 37 - 42)

Bronfenbrenner (1979), çocuğun gelişimi ve bulunduğu çevrenin ilişkisini ele aldığı şematik anlatımda, çocuğu merkezde tutarak ortak merkezli çember tanımlamıştır. Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler teorisinde çocuğu etkileyen ve ilişki içinde olduğu beş sistem yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Şekil 2-3'te görüldüğü üzere çocuğun en yakınında bulunan sistem mikrosistemdir. Çocuğun birebir etkileşim içinde olduğu yakın çevresini temsil eder. Bu yakın çevrede çocuğun ailesi, akranları, okul çevresi, öğretmenleri yer alır. Bu kişiler, çocuğun bağımsızlık geliştirmesi ve diğerleri ile iş birliği yapması gibi davranışlarına şekil verir. Mikrosistemin bir düzey dışında yer alan mezosistem ise mikrosistemler sistemi olarak geçer. Çocuğun mikrosisteminde yer alan iki veya daha fazla dinamiğin etkileşimi ve birbirleriyle olan bağlantısını içermektedir. Çocuğun yer aldığı okul ve ev mikrosistemlerinin birbirleriyle etkileşimi, çocuğun mezosistemine iyi bir örnek olabilir. Üçüncü sistem olan ekzosistem ise çocuğun gelişimini etkileyen ve sosyal sistemlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini açıklayan sistemdir. Bronfenbrenner'ın dördüncü düzey olarak tanımladığı makrosistem ise çocuğun ekosisteminin en dış halkasını oluşturmaktadır. Çocuğun yaşadığı kültür içerisinde yer alan diğer sistemleri birbirine bağlayan bir

görevi vardır. Çocuk makrosistemiyle doğrudan etkileşim halinde olmasa bile, yaşadığı kültürün değerlerini, inançlarını ve siyasi politikalarını içeren bu sistem, çocuğun yaşamında etkiye sahiptir (McDevitt ve Ormrod, 2010). Bronfenbrenner, kuramının sonraki aşamasında kronosistem olarak adlandırdığı bir beşinci halkadan bahsetmektedir. Kronosistem, diğer dört sistemi de içine alır. Çocuğun içinde yaşadığı kültürün zaman içerisinde geçirdiği dönüşümlerin çocuk üzerindeki etkilerini açıklamaktadır.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında ulusal ve uluslararası alan yazında ulaşılan aile okuryazarlığı, ev okuryazarlığı, erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Ulusal alan yazında doğrudan aile okuryazarlığı ile ilgili olarak yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan alan yazın taramasında aile okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların okul öncesi dönemde erken okuryazarlığa yönelik aile katılımı, erken okuryazarlık etkinlikleri, paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma, ev ortamı ve ev okuryazarlığını inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bölümde aile okuryazarlığı ve bu konu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1.1. Okuma yazmaya hazırlık ile ilgili araştırmalar

Altıparmak (2010), yaptığı çalışmada ailelerin okuma-yazmaya hazırlık hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Ankara ilindeki 677 aileye 45 okuma-yazmaya hazırlık etkinliği hakkındaki görüşlerine ve bu etkinlikleri çocukları ile uygulama sıklıklarına yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ailelerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulama ve evde okulda uygulanan etkinliklere benzer etkinlikler yapmayı çok önemli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, ailelerin tekerleme ve ninni söyleme gibi fonolojik farkındalığı artıran etkinlikleri tercih etmedikleri, okuma yazmaya hazırlık için farklı miktarda zaman ayırdıkları, ailelerin aylık gelir ve eğitim düzeylerinin evde uygulanan okuma-yazma etkinlikleri ile yüksek derecede ilişkili sonucuna ulaşılmıştır.

Büyüктаşkapu (2012), anaokuluna giden 6 yaşındaki çocukların ailelerine yönelik hazırlanan aile destekli okumaya hazırlık programının çocukların birinci sınıf başarılarına etkisini araştırmıştır. Anaokuluna ve birinci sınıfa giden 25 çocuğun ve Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan birinci sınıfa giden 25 çocuğun okuma başarıları karşılaştırılarak araştırılmıştır. Bu program; fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı bilinci geliştirmeye yönelik etkinlikler içermektedir. Araştırma sonucunda, temel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, mekanik okuma becerileri ve yazma becerilerine göre Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermesi, ilkokulda ve okul öncesinde ailelerin okuryazarlık çalışmalarına katılması, aile ve ev okuryazarlığının geliştirilmesi önerilmektedir.

Özen Altınkaynak (2014), okul öncesi ve ilkokul çocuklarının ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programının geliştirilmesi ve uygulanmasının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri ve ailelerin okuma yazma sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ailelere yönelik hazırlanan okuma yazma eğitimi 23 hafta uygulanmıştır. Ailelere “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği” uygulanarak programın aileler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek için Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Frostig Görsel Algı Testi ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu bulunmuştur. Ek olarak, programın çocukların erken okuryazarlık becerilerini (görsel algı, ses farkındalığı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı) olumlu olarak etkilediği bulunmuştur.

2.11.1.2. Ev içi okuryazarlık ortamı ile ilgili araştırmalar

Altun (2013), ev içi okuryazarlık ortamı ile okul öncesi dönemdeki çocukların okumaya karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya

Ankara il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören beş yaşındaki 261 çocuk ve aileleri katılmıştır. Çocukların ev içi okuryazarlık ortamları ile okumaya karşı tutumları arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki olduğu bulunmuştur. Ek olarak, okumaya karşı tutumları daha yüksek olan çocukların okuma algıları ile ilgili sorulara daha net ve detaylı cevaplar verdikleri, yazının anlam taşıdığından, harflerden ve harflerin okumayı öğrenme sürecindeki yerinden bahsettikleri bulunmuştur. Çalışma sonunda ev içi okuryazarlık ortamlarının belirlenmesinin aile, öğretmen ve milli eğitim politikaları açısından okuryazarlığı geliştirmek için ev okuryazarlığına yönelik yapılacaklar hakkında önemli bilgiler verdiği belirtilmektedir. Ebeveynlerin okuryazarlık tutum ve davranışları çocukların okuryazarlıklarını etkilediği için bu konunun derinlemesine araştırılması önerilmektedir.

Akyüz (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve içinde yaşanılan ev okuryazarlık ortamının bu okuryazarlık becerileri ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya, yaş grupları 36-71 ay arasında olan 93 çocuk ve bu çocukların ebeveyni katılmıştır. Çalışma sonucunda, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin (ses bilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe becerisi ve isim yazma becerisi) yaşa göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Çocuklar, ses bilgisel farkındalığa yönelik olarak sözcüğü hecelerine ayırabilmede en yüksek performans gösterirken son sesi tanımlama işleminde ise en düşük performansı göstermektedir. Yazı kavramları bakımından çocukların kitaplara yönelik kavramları, sözcük ve harf kavramlarına göre daha kolay anlayabildikleri bulunmuştur. 36 - 47 aylık çocuklar harf bilmezken 48 aydan itibaren çocukların harfleri tanıdıkları ve isim yazmaya yönelik harfleri kullandıkları belirlenmiştir. 60-71 ayda olan çocukların ise çoğunun isimlerini doğru bir şekilde yazdığı görülmüştür. Çocukların ev okuryazarlık ortamı ile kendiliğinden ortaya çıkan erken okuryazarlık becerilerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Ev okuryazarlığının alt alanlarından olan alfabe ile ilgili deneyimler ve yazı yazma ile ilgili deneyimlerin erken okuryazarlık becerilerini açıklamada anlamlı olduğu bulunmuştur. Çalışma sonunda farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin ev okuryazarlıklarının erken okuryazarlık üzerindeki etkisi ve çocukların kendilerine söylenen başka söylenen sözcükleri de yazabilme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Aydoğdu (2017), yaptığı çalışmada erken çocukluk döneminde çocukların evlerindeki okuma-yazma ortamının çocukların sözel çalışan bellek, kelime okumaları ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çocukların evlerindeki okuma-yazma ortamı, ailede okuma-yazma öncesi becerilerin önceden çocuğa öğretilmesi, evde kitap olması ve ailenin çocukla birlikte kitap okuması olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada boylamsal olarak gerçekleştirilen Türkiye’de Erken ocukluk Gelişim Ekolojileri (TEGE) alışmasının verileri kullanılmıştır (N=1052). Çalışma sonucunda, evdeki okuma-yazma ortamının temel dil becerileri ve alıcı kelime bilgisi ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların sözel çalışan bellekleri ile annenin duyarlılığının ve sıcaklığının yakından ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sözel çalışan bellek becerisinin okuduğunu anlama ve evdeki okuma-yazma ortamı arasındaki ilişkiyi açıklamada anlamlı şekilde aracı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ek olarak, okul yaşlarındaki okuduğunu anlamanın erken çocuklukta evdeki okuma-yazma ortamı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

zbek Ayaz, Gle ve şahin (2017), 5-6 yaş grubu çocukların 250 ebeveyni ile yaptıkları çalışmada ebeveynlerin sosyoekonomik statülerine göre okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları okuma etkinliklerini ve düzeylerini incelemiştir. Veri toplamak için Aile Okuryazarlığı leği kullanılmıştır. Araştırmada, alt sosyoekonomik gruptaki ailelerde annenin çocukla kitap okuduğu bulunurken st sosyoekonomik gruptaki hem anne hem de babanın çocuklarıyla birlikte kitap okuduğu bulunmuştur. Okuryazarlık gelişimi, anne ve babaya ek olarak büyükanne ve büyükbaba, kardeşler gibi çocuğun diğer yakın aile bireylerini de içeren toplumsal bir süreçtir. Bu bireyler, çocuklara okuryazarlığa yönelik modelleri sunmaktadır. Çocuklar, etrafındaki yetişkin bireylerin çevredeki işaretleri ve yazıları okuduklarını fark etmişlerdir. Çalışma sonucunda, tüm sosyoekonomik düzeydeki ailelerin bu etkinlikleri ve kitap okuma etkinliklerini yaptıkları belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik gruptaki ailelerin kitap okuma sıklığına ve etkinliklere daha az yer verdiği bulunmuştur. Bu nedenle hem aile okuryazarlığını geliştirici hem de ev okuryazarlığını destekleyici çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Işıtan, Saçkes ve Biber (2020), ebeveynlerin evde çocuklarına düzenli kitap okumalarının çocuklarının yazı farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerden oluşan 20 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocuklar tek deneysel gruptan oluşmaktadır. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında sekiz adet resimli kitap çocuklara haftada iki kez okunmuştur. Kitapların niteliğine bakılmaksızın seçilerek çocuklara okunmasının bile onların yazı farkındalığını geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda aileler için farklı okuma tekniklerine ilişkin eğitim programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

2.11.1.2. Erken okuryazarlık ile ilgili araştırmalar

Biltekin (2019), annelerin kelime bilgi düzeylerini, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarını incelemiştir. Çalışmanın nicel boyutuna ana sınıflarına devam eden 60-72 ay arasındaki çocuklar ve anneleri katılırken nitel boyutuna ise nicel boyutuna katılan annelerden gönüllü olanlar katılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini belirlemek için Erken Okuryazarlık Testi ve annelerin kelime bilgisini belirlemek için Anne Kelime Bilgisi Testi kullanılmıştır. Nitel boyutta, annelerin çocuklarına kitap okuma süreçlerine ve çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, ailelerin gelir düzeyine, anne ve babaların öğrenim durumuna, çocukların yaşına, annelerin yaptıkları etkinliklere ve annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda ailelerin gelirin ve annelerinin okuma sıklığına göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi puanları ile annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma sonucunda, ailedeki tüm bireylerinin çocuğun erken okuryazarlık sürecinde etkili olduğu için ev okuryazarlığının geliştirilmesi, çocuklarla etkili kitap okuma gibi etkinliklerin yapılması ve eğitimcilerin ailelerle ev okuryazarlığı için işbirliği yapmaları önerilmektedir.

Bozkurt (2019), erken okuryazarlık becerileri desteklenmeyen ve okul öncesi eğitimi almadan ilkokula başlayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya ilkokula giden iki çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Araştırma kapsamında veriler; Yanlış Analizi Envanteri, Peabody Resim Kelime Testi ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada, Okuma Becerilerini Destekleme Programı uygulanmıştır. Çocukların uygulama sonunda uygulama öncesine göre dil gelişimlerin arttığı tespit edilmiştir. Ebeveynler, uygulama sürecinde çocuklara etkileşimli kitap okuma ile on tane kitap okumuştur. Kitap okuma sürecinin başında, ortasında ve sonunda yapılan okuduğunu anlama ölçümlerine göre çocukların okuduğunu anlama becerileri artmıştır. Eşli kitap okuma çalışmasında çocuklar ve ebeveynleri on tane kitap okumuş ve okuma düzeylerinin ölçümü etkinliğin başında, ortasında ve sonunda yapılmıştır. Çocukların okuma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Araştırma sonucunda, Okuma Becerilerini Destekleme Programı'nın çocukların okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların ve ebeveynlerin etkileşimli ve eşli kitap okuma uygulamalarına katılım sağladığı belirlenmiştir. Çalışma sonunda çocukların okuryazarlık durumlarının çok yönlü nasıl destekleneceğine yönelik daha fazla çalışma yapılması ve birinci sınıfa başlayan çocukların ailelerinin durumunun belirlenerek onlara uygun destek programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Yalavaç (2020), etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya bir devlet ilkokulundaki iki ana sınıfı deney ve kontrol grubu olarak katılmıştır. Deney grubunda 19, kontrol grubunda ise 17 çocuk bulunmaktadır. Veriler, aile ve çocuğa yönelik bilgilerin alınması için demografik bilgi anketi, kitap seçimi için anket ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Kitap seçimi için 70 okul öncesi öğretmeninden etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullanmak için kitap seçimleri istenmiş ve belirlenen 56 kitap deney grubunda kullanılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle aileleri tarafından etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanlarının kitap okunmayan çocuklara göre anlamlı şekilde yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ancak, aile gelir durumunun, cinsiyetin, kardeş sayısının, ebeveynin mesleğinin, ebeveyn eğitim durumunun ve evde bulunan çocuk kitabı sayısının erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip

olmadığı bulunmuştur. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliğinin yapılması, okul öncesi eğitim programlarında bu uygulamalara yer verilmesi, ailelerin bu tekniği kullanması ve ev okuryazarlık ortamlarının uygun hale getirilmesi önerilmektedir.

2.11.1.3. Aile okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar

Kılıç (2018), yaptığı çalışmada Aile Okuryazarlığı Programı geliştirmiş ve programın ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve becerilerine, ailelerinin okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 14 birinci sınıf öğrencisi, velisi ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada Aile Okuryazarlığı Programı'nın velilerin okuryazarlık becerisini, kitap okumaya karşı ilgisini, aile okuryazarlığı düzeylerini, okuma hızlarını, yazma becerilerini, okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin de okumaya yönelik tutumları, becerileri, okuma hızı, kitap okuma isteği, okuma-yazmayı öğrenme isteği, okuryazarlık becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, veliler bu programın öğrencilerin okuyazarlığına olumlu etkisi olduğunu, çocuklara yönelik daha rahat destek olabildiklerini, program sayesinde olumlu iletişim kurabildiklerini, programın duygusal ve sosyal açıdan olumlu etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir. Çalışma sonunda aile okuryazarlığı programlarının uygulanmasının daha uzun süren boylamsal araştırmalar ile gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları ve yapılan öneriler ışığında, aile okuryazarlığının ulusal alandaki çalışmalarda doğrudan etkisini inceleyen az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Ancak, aile okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan ev okuryazarlığı ortamlarının düzenlenmesi, erken okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması, etkileşimli/paylaşımlı kitap okuma gibi aile okuryazarlığı ile ilgili etkinliklerin hem okul öncesi hem de birinci sınıf düzeyindeki etkisinin incelenmesi konulu çalışmalara ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık deneyimleri ve aile okuryazarlığının mevcut durumu hakkında bilgi veren çalışmaların olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların çoğunda ev okuryazarlığı, aile okuryazarlığı, paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma etkinlikleri gibi uygulamaların çocukların erken okuryazarlık becerilerini, okuma yazmaya yönelik tutum ve bilgilerini geliştirdiği ve ailelerde okuryazarlık ile ilgili birçok beceri ve tutumları olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki çalışmalar ışığında aile okuryazarlığı

uygulamalarının yapılması ve okullarda eğitimcilerin aileler ile aile okuryazarlığı çalışmaları için iş birliği yapması önerilmektedir.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Uluslararası alan yazında aile okuryazarlığı ile ilgili ulusal alan yazına kıyasla daha fazla çalışma olduğu ve bu araştırmaların doğrudan aile okuryazarlığı ve ilgili faktörleri araştıran çalışmalar olduğu görülmüştür. Uluslararası alan yazında aile okuryazarlığının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmaların yaygın olduğu, farklı kültürel değişkenlere ve aile ortamlarına odaklanıldığı görülmüştür. Özellikle göçmen ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ve okuma yazmaya hazır bulunuşluklarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Loudin (1998), çalışmasında alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklara yönelik aile okuryazarlığı etkinliklerinin nasıl uygulandığını ve okuryazarlığın nasıl teşvik edildiğini incelemiştir. Veriler; çocuklar, kardeşler, birincil bakıcılar, öğretmenler ve diğer önemli bilgi kaynakları ile görüşmeleri içeren nitel bir metodoloji kullanılarak toplanmıştır. Evde okuryazarlık olaylarının yanı sıra anketler, okuma yazma günlükleri, fotoğraflar ve çocuklar tarafından okuryazarlık sırasında üretilen belgeler ile ilgili gözlemler yapılmıştır. Araştırma, dört ailenin çocuklarının okuryazarlık gelişimini bilişsel ve duygusal olarak iki şekilde desteklediğini ortaya koymuştur. Bilişsel olarak aileler, çocukların yazılı metinlerle etkileşimde bulunmalarını sağlayarak evde öğretmen rolünü üstlenmişlerdir. Bu okuryazarlık etkinlikleri, okul benzeri görevler, çocuk edebiyatıyla etkileşim, şarkı söylemek, video oyunları oynamak ve günlük yaşamda okuryazarlık etkinliklerini içermektedir. Aileler ayrıca yüksek beklentilere sahip, güvenilirlik duygusu, güveni artırma ve dış motivasyon sağlayarak çocuklara duygusal destek sağlamıştır. Bu özelliklerin çocukların dirençli olmalarına ve karşılaştıkları birçok stresle etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Aileler, yakın ailenin ötesine uzanan bir ekip ile bu duygusal ve bilişsel desteği sağlayabilmiştir. Bu ekipte büyükanne ve büyükbabalar, teyzeler, amcalar, komşular ve arkadaşlar bulunmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin aileler ile iş birliği yaparak çocuklara okuryazarlık için daha çok öğrenme fırsatı sunması gerektiği, ailelere evlerinde okuryazarlık etkinlikleri hakkında bilgi vermesi gerektiği önerilmektedir.

Bu etkinliklerin klasik kitap okumanın dışında gezilerde reklam panoları ve tabelaları okumak, alışveriş listeleri oluşturmaya yardımcı olmak ve yemek hazırlama için yemek tariflerini veya talimatları okumak gibi evde günlük hayatla ilgili etkinlikler olabileceği ifade edilmiştir.

Rebello (1999), aile okuryazarlığı ortamları ile alt sosyoekonomik düzeyde yer alan Afrika kökenli Amerikan, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aile okuryazarlığı; dil ve sözlü etkileşimler, öğrenme ortamı ve sosyal ve duygusal iklim olmak üzere üç şekilde incelenmiştir. Bu boyutların okul öncesi ve ilkökul çağındaki çocukların alıcı ve ifade edici kelime hazinesi, okul hazırlığı, harf-kelime tanımlama ve anlama becerileri açısından önemi incelenmiştir. Bu çalışmadaki örneklem, Newark Young Family Study'den (NYFS) 126 katılımcıyı içermektedir. Tüm katılımcılar sosyal yardım almaya uygun, Afrika kökenli Amerikan, çoğunlukla bekâr anneler ve onların küçük çocuklarıdır. Veriler, çocuklar 7 aylıkken toplanmaya başlayıp çocuklar 7 yaşında olduklarında sona ermek üzere dört noktada toplanmıştır. Üç set sonuç elde edilmiştir. Birincisi, aile okuryazarlığı ortamının öğrenme boyutu, dil ve sözlü etkileşimler boyutu ve sosyal ve duygusal iklim ile ilişkilidir. İkincisi, çocukların okul öncesi çağındaki okuryazarlık becerileri, okul çağındaki okuryazarlık becerilerine kıyasla aile okuryazarlığı ortamıyla daha fazla ilişkilidir. Özellikle, okul öncesi çocuğunun ifade edici kelime hazinesi, dil ve sözlü etkileşimler ile öğrenme iklimi boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Küçük çocukların okula hazırlık becerileri; öğrenme, sosyal ve duygusal iklim ile ilişkilendirilmiştir. Anne eğitimi, ayrıca hem okul öncesi hem de okul çağında çocukların okuryazarlık becerilerinin önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Üçüncüsü, okuryazarlık etkileşiminin kalitesi, ortaya çıkan okuryazarlık becerileri için önemli görülmektedir. Annesinin okuma ve öğretme stilleri, sırasıyla kitap okuma ve problem çözme sırasındaki etkileşimlerinde üç boyutu da yansıttığı çocuklar, okula hazırbulunuşluk testinde daha başarılı olmaktadır ve daha fazla ifade edici kelime dağarcığı göstermektedir. Çalışma sonucunda ailelerin etkileşimde oldukları tüm değişkenlerin aile okuryazarlığı açısından önemli olduğu ve bu değişkenlerin, ailelerin aile okuryazarlığına yönelik tutum ve inançlarının daha geniş perspektiften incelenmesi önerilmiştir.

Page (2006), Hispanik bir ailenin ev temelli aile okuryazarlığı uygulamalarını incelemiştir. Çalışmada özellikle ebeveynlerin ev temelli ve okul temelli okuryazarlık etkinliklerine, mevcut ev temelli okuma yazma etkinlikleri ve işlevleri ile ailelerin ev tabanlı okuryazarlık uygulamaları ve okul temelli okuma yazma beklentilerine ilişkin onların yaşadıklarına odaklanılmaktadır. Çalışmada toplanan etnografik veriler, okuryazarlık ediniminin evde başladığını ve sosyokültürel temelli okuryazarlık deneyimleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu durum, ev temelli aile okuryazarlığı etkinlikleri ve işlevlerinin aile okuryazarlığının geniş ve değerli bir biçimi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı ailelerin bu faaliyetleri genellikle önemsiz veya okul temelli okuryazarlık ile ilgili olarak görmedikleri bulunmuştur. Eğitimciler, ev temelli aile okuryazarlığı etkinlikleri ile okul temelli okuma yazma beklentileri arasında oluşan bu uyumsuzluğa yanıt olarak ailelere eksik olduklarına dair bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Bu eksiklik varsayımı, çocuklarına kültürel ve sosyal açıdan uygun yollarla yardım eden ebeveynler açısından onların kendisini değersiz hissetmelerine sebep olmuştur. Okul temelli okuryazarlık beklentilerini karşılamak için eğitimciler ailelere baskı yaparak onların ev temelli okuryazarlık konusundaki eksikliğinden dolayı hayal kırıklığı yaşamalarına ve suçluluk duymalarını neden olmuştur. Bu durum, annelerde çocuklarına karşı duygusal ve fiziksel istismara neden olabileceğinden, aile ilişkileri zarara uğramıştır. Bu çalışma sonucunda, okul temelli okuryazarlık beklentileri ve ailelerin okuryazarlık etkinliklerinin çocukların okuryazarlıkları üzerinde ortak etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okuryazarlık etkinliklerinin okul-aile işbirliğinde karşılıklı anlayış ve ortak beklenilere dayanarak uygulanması önerilmektedir.

Tsai (2006), Tayvan'daki aile okuryazarlığı programlarında aile faktörleri ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın 617 katılımcısı, beş müdür, dokuz öğretmen, üç yerel kütüphane başkanı ve 3-8 yaşlarında çocuğu olan 300 ebeveyn/büyükanne ve büyükbaba ve çocuklarından oluşmaktadır. Detaylı veri toplamak için beş anket, 339 çocuk kitabı kaydı, 17 görüşme ve 30 aile ziyareti (yemekli gözlem) kullanılmıştır. Sekiz haftalık evde okul okuma programındaki 208 aileden ve takip eden yedi haftalık ev kütüphanesi yaz okuma programındaki 131 aileden, okul tarafından sağlanan veya yerel kütüphaneden ödünç alınan çocuk kitaplarını okumaları istenmiştir. Günlük olarak kitap günlükleri ve anketleri doldurulmuştur. Katılan müdürler, öğretmenler ve yerel kütüphane yöneticileri ile

röportaj yapılmıştır. Sonuçlar, bu çalışmadaki tek bir faktörün aile okuryazarlığı programlarının tüm sonuçlarını ve faydalarını belirlemediğini, ancak bazı aile faktörlerinin (örneğin, çocukların yaşı, ebeveyn eğitimi, meslek ve cinsiyet) ailenin bazı yönleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte okumaya olan bağlılıkları, aile okuryazarlığı programlarına katılımda göze çarpan bir faktördür. Katılan çocukların aile üyeleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte kitap okudukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğu, aile okuryazarlığı programlarına katıldıktan sonra çocuklarının okumaya karşı olumlu tutumları olduğunu bildirmiştir. Temel bileşen analizi, programlardan algılanan faydaların dört faktörünü ortaya çıkarmıştır. Bunlar, sosyal beceriyle ilgili faydalar, okuryazarlıkla ilgili faydalar, eylemle ilgili faydalar ve bilişle ilgili faydalardır. Ebeveynlerin çocuklarının sözlü okumasını aktif olarak düzeltmesi ve çocuklarının okuma becerileri ve anlama yetenekleriyle ilgili endişeleri, ailelerin aile okuryazarlığı programlarına katılımının, çocuklarının akademik başarısına ilişkin yüksek beklentileriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Aile okuryazarlığı programlarında dört tür aile katılımı ortaya çıkmıştır. Birinci tür aile, ara sıra çocuklarının okuma günlüklerini kaydetmiş ve çocuğun okuldan eve getirdiği kitapları nadiren okumuştur. İkinci tür aile, çocuklarının sessizce okumasını sağlamış ve kitap günlüklerini imzalamıştır. Üçüncü tür aile üyeleri çocuklarıyla birlikte her gün kitap okumuş ve kitap günlüğüne sürekli olarak kısa yorumlar yapmıştır. Dördüncü tip aile, çocuklarla etkileşimlidir ve kitap günlüklerine yorumlar yazmaktadır. Bu dördüncü tip aile, üçüncü tipteki ailelerden farklı bir şekilde günlük olarak okudukları kitapların içeriğini içeren tartışma, soru sorma, yazma veya kelime oyunları oynama gibi diğer okuma etkinliklerini de yapmaktadır. Çalışma sonucunda, ailelerin aile okuryazarlığı etkinliklerine daha uzun süre katılabilecekleri okul-aile işbirliği veya kütüphane-aile işbirliğindeki projelerin yapılması önerilmektedir.

Lipsett (2011), sanat temelli araştırma çalışmasında röportajlar, gözlemler ve bu tür deneyimleri belgeleyen fotoğrafların görsel analizi yoluyla yetişkinler ve çocuklarla evlerde meydana gelen aile okuryazarlığı deneyimlerini araştırmıştır. Ailelerin sosyal ve kültürel yaşamlarında aile okuryazarlığını ve okuryazarlığı nasıl gördüklerini, deneyimlediklerini ve bunlardan nasıl bahsettiklerini incelemek için görsel metodolojiler kullanılmıştır. Bu çalışmada ailelerin evlerinde okuma yazma deneyimleriyle uğraşırken hangi sosyal ve kültürel uygulamaları kullandıkları, sosyal

ve kültürel aile okuryazarlığı deneyimlerini görsel olarak nasıl ve nerede temsil ettikleri, aile okuryazarlığı deneyimlerinin görsel temsilleri nasıl yorumladıkları incelenmiştir. Evdeki aile okuryazarlığını incelemek için görsel metodolojiler kullanılmıştır. Toplum ve kültürün okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini anlamak için aile okuryazarlığı alanları, uygulamaları ve deneyimleri incelenmiştir. Anlatım ve fotografik yorumlara dayanarak temalar üretilmiştir. Bu temalardan, ilki aile okuryazarlığı, ailelerde yetişkinler tarafından “okuma ve yazma” olarak görülmekte ve incelenmektedir; ikincisi aile okuryazarlığı, ailelerdeki çocuklar tarafından “şarkı söylemek, oynamak, oyun oynamak ve yatma vakti” olarak görülmekte ve incelenmektedir; üçüncüsü evde okuma yazma için en önemli yer yatak odasıdır ve okuma yazma deneyimlerinin yaşandığı alan genellikle yataktır; dördüncüsü sınırlı zaman, hem kişisel okuma hem de aile okuryazarlığı deneyimleri için bir faktördür; ve son olarak beşincisi formlar, hem çocuk hem de yetişkin tüm katılımcılar tarafından gün boyunca kullanılmaktadır. Çalışma sonucunda, tüm ailelere, toplum eğitimcilerine, politikacılara ve sanatçılara, tüm cadde ve sokaklarda okunabilecek, kullanılabilir ve yaşanabilecek olanakları, okuryazarlığı keşfetmek için kullanmaları önerisinde bulunmaktadır.

Baker (2013), babaların ve annelerin 24 aylık ev okuryazarlığı programına katılım durumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimi arasındaki ilişkileri Afro Amerikan ve Kafkas ailelerinden oluşan geniş bir örneklem kullanarak incelemiştir. Çalışma bulguları, artan aile okuryazarlığı katılımının gelişimsel açıdan önemli olan erken çocukluk yıllarında çocukların bilişsel ve sosyal duygusal becerileri geliştirmeleri için olumlu faydalar sağlayabileceğini göstermektedir. Çalışma sonucunda, hem babaların hem de annelerin evde okuryazarlık programına katılımlarının çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine olumlu katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, daha sık evde okuryazarlık etkinliği (örneğin, paylaşımlı kitap okuma) yapan anne ve babaların, okul öncesi dönemde daha iyi okuyan, matematikte başarılı ve sosyal duygusal durumları daha iyi olan çocuklara sahip oldukları bulunmuştur. Çalışma sonucunda ailelere uygulanacak programların onların çocuklarının yaşamlarında kalıcı etkiye sahip olabilecek birlikte şarkı söyleme, masal anlatma, paylaşımlı kitap okuma ve evde kitap sağlama gibi etkinliklerin yer alması önerilmektedir.

Davis (2013), çalışmasında aile temelli okuryazarlık uygulamalarının kararlılığını, uygulamalarını ve söylemlerini ve bunların Afro Amerikan ailelerdeki bağlantılarını keşfetmiştir. Afro Amerikan ailelerin uygulamalarının okul-toplum çevresine yönelik etkisini, okuryazarlık uygulamalarının çok sayıdaki bağlamı açısından incelemiştir. Araştırmacı, okul öncesi çocukları olan beş Afro Amerikan ailenin aile okuryazarlığı uygulamalarını belirlemek ve belgelemek için röportajlar, okuma yazma uygulamaları, blogları ve okuma yazma dokümanlarının analizini kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, her ailenin, ailelerinin ekolojisi ile ilişkilendirilebilecek bazı ortak okuma yazma uygulamalarını paylaştığını ortaya koymuştur. Belirlenen bu uygulamalar, aile bağlantılı okuryazarlık uygulamaları, dini okuryazarlık uygulamaları ve medeni hakları geliştirme okuryazarlığı uygulamaları dahil olmak üzere üç ana tema çerçevesinde belirlenmiştir. Ailelerin çoğu, egemen kültürle yakından ilişkili okuma yazma uygulamalarını daha önemli görmüştür. Aile rutinleri ve yapıları ile ilgili uygulamalar, genellikle çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde daha az önemli görülmüştür.

Kumar (2014), bir aile okuryazarlığı metninin büyük ölçekli ABD merkezli bir aile okuryazarlığı programıyla ve Avrupa merkezli okuryazarlık uygulamaları ile nasıl bağlantılı olduğunu incelemiştir. Daha spesifik olarak bu çalışma aile okuryazarlığı metninin okuryazarlığı kavramsallaştırma ve çocuklarının okuryazarlık gelişimini desteklemede annelerin rolünün nasıl olacağını incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları, aile okuryazarlığı metninin ev ve okul okuryazarlığını benzer şekilde kavramsallaştırırken ev okuryazarlığının destekleyici bir rolde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, aile okuryazarlığı metninin ebeveynleri ev ile okul arasında bir kanal ve çocukların öğretmeninin çalışmasını destekleyen öğretim aracı gibi gördüğünü göstermektedir. Bu nedenle aile okuryazarlığı metni, ebeveynleri öğretmenlerle iletişimi başlatmaya, sınıf temelli okuma yazma uygulamalarını öğrenmeye ve evdeki çalışmalara benzer metinler ve etkinlikleri dahil etmeye teşvik etmektedir. Bu bulgulara dayanarak aile okuryazarlığı metninin okul okuryazarlığının aktarımını teşvik ettiği ve böylelikle baskın, Avrupa merkezli okuryazarlık uygulamalarına öncelik verdiği görülmektedir. Çalışma sonucunda, farklı kültürlerden gelen ailelerin farklı deneyimlerinden ve yaşantılarından kaynaklı aile okuryazarlığı uygulamalarına yer verdiği ve bu nedenle aile okuryazarlığı programlarının hazırlanmasında ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bu

durumu dikkate almaları önerilmektedir. Ayrıca, farklı kültürel ve ön yaşantılara uygun okul temelli okuryazarlık programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Steiner (2014), kültürel açıdan farklı öğrenci popülasyonlarına sahip iki birinci sınıfta yürütülen bir aile okuryazarlığı müdahale programını incelemiştir. Deney ve kontrol sınıflarındaki altı ebeveyn ve bir sınıf öğretmeni, ev-okul işbirliğini kurmaya yönelik uygulamaları öğrenmiştir. Evde okuryazarlık uygulamalarındaki değişiklikler, ebeveynlerin bilgi okuryazarlığı öğretimindeki artışları ve çocukların okuma yazma başarısındaki değişiklikleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin, okumadan önce ve sonra etkili hikâye kitabı okuma stratejilerinin önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmen katılımı olan gruptaki öğrencilerin kontrol sınıfındaki öğrencilere kıyasla bilgi okuryazarlığının anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur. Bu müdahalenin, ebeveynlerin katılımında ve ebeveynlerin etkili hikâye kitabı okuma stratejileri hakkındaki bilgilerinde bir artışa sebep olduğu ve bunun da çocukların okuryazarlık öğrenimindeki rollerine ilişkin inançlarını etkilediği görülmüştür. Çalışma sonucunda, aile-okul işbirliğinin aile okuryazarlığını geliştirmek için kullanılabileceği ve bu sayede öğrencilerin okuryazarlıklarının daha fazla gelişebileceği ifade edilmiştir.

Wessels (2014), Latin kökenli, İngilizce öğrenen aileler için sekiz haftalık iki dilli aile okuryazarlığı programının etkilerini araştırmıştır. Üçleme yapılarak birden fazla veri kaynağı aracılığıyla toplanan veriler; ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, ebeveyn değerlendirme anketleri, ve araştırmacı alan notları ile toplanmıştır. Katılımcılar arasına Harper İlköğretim Okulu'na, ilk dili İspanyolca olan ve okul öncesi anaokulu sınıflarına kaydolan 17 anne ve 31 çocuk dahil edilmiştir. İncelenen iki dilli aile okuryazarlığı programı, okuryazarlık kullanımına, iki dilli okuma materyallerinin kullanılabilirliğine ve ebeveyn ile çocuğun birlikte hikâye kitabı okunmasına önem vermiştir. İki dilli aile okuryazarlığı programının uygulanması ve verilerin analizi sırasında üç tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; ilk dili sürdürmek, öğretilenleri uygulamak ve zamanın önemidir. İki dilli aile okuryazarlığı programı, Latin ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimine ilgi duyduklarını ve destekleyebileceklerini göstermiştir. Ana dil üzerine inşa edilen bu program, okulun okuma tekniklerini güçlendirmiş ve Latin ebeveynlerin bunları evde modelleyebilmelerini sağlamıştır. Bu, öğrenciler için bir ev-okul bağlantısı

oluşturmaya yardımcı olmuştur. Latin ebeveynlere, program oturumları sırasında çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme yollarını ön izleme ve tartışma fırsatı sağlanmıştır. Son olarak iki dilli aile okuryazarlığı programı, ebeveynlerin çocukları için olumlu okuryazarlık modellemesi için stratejiler geliştirirken çocuklarının eğitime tam katılım için kendi özgüvenlerini artırdıkları bir yer sağlamıştır.

Barratt-Pugh ve Rohl (2015), dört farklı topluluktan gelen küçük çocukların annelerinin gözünden dört yıllık bir süre boyunca Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar) Aile Okuryazarlığı Programı'nı incelemiştir. Programa ve ilgili uygulamalara ilişkin bildirilen algılarına odaklanılmıştır. Sağlık uzmanları, yerel yönetimler ve halk kütüphaneleri arasındaki güçlü işbirliğini içeren Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar), Batı Avustralya Eyalet Kütüphanesi tarafından ebeveynleri bebekleri ve küçük çocuklarıyla kitap, şarkı ve tekerlemeleri paylaşmaya teşvik etmek için geliştirilmiştir. Anneler, programla ilgili algılarının ve okuryazarlık uygulamaları ve inançları üzerindeki etkisinin sorulduğu ankete yanıt vermişlerdir. Araştırma sonuçları, bu annelerin program hakkında son derece olumlu olduklarını göstermektedir. Annelerin, araştırmanın dört yılı boyunca çocukları olgunlaştıkça değişen uygulamaları olduğunu ve ayrıca çocuklarının dil ve okuryazarlıkla ilgili davranışları hakkında annelerin olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Birçok anne, uygulamalardaki ve davranışlardaki bu değişiklikleri Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar) programına bağlamaktadır. Çalışma sonucunda, bu programın etkililiğini değerlendirmek için bu tür aile okuryazarlığı programına katılan aileleri ve çocuklarını izleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bowens (2015), yaptığı fenomenolojik çalışmada ebeveynlerin çocukların eğitim başarısında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Annenin eğitimi, genellikle çocukların okulda nasıl ilerleyeceklerine ilişkin öngörü değeri için kullanılmaktadır. Bir çocuğun eğitiminde ve okuryazarlık gelişiminde annenin rolüne ilişkin bilgiler mevcut olsa da Afro Amerikan anne ve ailesini ele alan literatür, genellikle alt sosyoekonomik düzeydeki annelere odaklanmaktadır. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip orta sınıf Afro Amerikan anneler, literatürde genellikle dışarıda bırakılmıştır. Bu fenomenolojik çalışma sayesinde bu annelerin okuryazarlık inançları ve uygulamaları araştırılıp anlatılarak akademik eğitim literatüründe yer

almayan Afro Amerikan anne ve aileler incelenmiştir. Araştırmada annenin inançları, eylemleri ve çalışmadaki annelerin annesinin onların inançları ve eylemleri üzerindeki etkisi üç araştırma sorusu olarak araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan 15 tema üzerinden bu üç araştırma sorusu cevaplanmıştır. İnanç temaları; okuryazarlık evde başlar, okul öğreniminin desteklenmesi, kaynak ve destek sağlama ve kasıtlı katılım olarak bulunmuştur. Eylem temaları ise okuryazarlık etkileşimleri, okuma yazma öğretme ve öğrenme fırsatlarından yararlanma, teşvik etme, beklentileri belirleme, kaynakların sağlanması ve okuryazarlığın gelişimine elverişli bir ev ortamı, akademik/okuryazarlık etkinlikleri lehine daha az yapıcı etkinliklerin kısıtlanması, okuryazarlık davranışları, kilise okuryazarlığı, okulla ortaklığı modellemek ve eğitime öncelik vermek olarak bulunmuştur. Anneanneninin etkisine ilişkin temalar ise okuryazarlık gelişimine aktif katılım veya katılmama, kaynakların sağlanması, okuma yazma davranışının modellenmesi ve okuryazarlık için beklentilerin belirlenmesi ile eğitim ve okuryazarlığa öncelik verilmesi olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bu temalar, çocuğun akademik gelişiminde ebeveynin rolünün önemli olduğunu kabul eden Epstein'in örtüşen etki alanları teorisi tarafından desteklenmektedir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan diğer önemli bir sonuç ise orta sınıf Afro Amerikan ailelerin aile okuryazarlığına yönelik yaptığı çalışmalar ve onların kültürlerinde ailelerin hangi etkinlik ve uygulamaları yaptığıdır.

Timmons ve Pelletier (2015), okul temelli bir aile okuryazarlığı programında ebeveynlerin kendi öğrenmelerinin çocuklarına verdikleri desteği nasıl etkilediğini incelemiştir. Dört ve beş yaşlarında 72 çocuk ve ebeveynleri programa katılmıştır. Ancak 52 ebeveyn için eksiksiz veri mevcut olduğu için araştırmacılar bu verileri kullanmıştır. Program öncesi ve sonrası ebeveyn anketlerinin karşılaştırmaları, ebeveynlerin programın bir sonucu olarak çocuklarının okumasını etkilemedeki rollerini nasıl gördüklerinde önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin öğretme davranışı ve çocuklarına okuma yazma etkinliği (kütüphane ziyaretleri gibi) sunması, programın bir sonucu olarak önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla okuma, çizme ve yazma alanlarındaki okuryazarlık etkinliklerinden keyif aldığını bildirme düzeyleri önemli ölçüde artmıştır. Son olarak, ebeveynlerin programa katılma hedefleri, programdan öğrendikleri ile uyumludur. Sonuçlar, aile okuryazarlığı programlarının, özellikle

program hedefleri ebeveynlerin hedefleriyle eşleştğinde, ebeveynlerin çocuklarını günlük etkileşimlere dahil edecekleri okuryazarlık bilgisi ve becerileri kazanmalarında yardımcı olduğunu göstermektedir. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla okuma-yazma etkinliklerine katılmaları için ek öğrenme stratejileri sağlamak amacıyla daha uzun programlardan yararlanabileceklerini göstermektedir.

Dinallo (2016), yaptığı çalışmada sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmek için tasarlanmış kritik bir aile okuryazarlığı programına dahil olan annelerin algılarını toplamak ve analiz etmek için Toplum Temelli Katılımcı Araştırma çerçevesini kullanmıştır. Anlatısal sorgulama yoluyla katılımcılar, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine ilişkin algıları ve mevcut ebeveynlik durumlarını ifade etmiştir. Ebeveynler, değişimin birincil unsurları olsalar da ailelerin kültürel geçmişleri, okul temelli programların hem geliştirme hem de sosyal ve duygusal öğrenmedeki süreçlerinde çok önemli bir etken olmuştur. Aile katılım programları, yeni göçmen olan Latin ebeveynler için özellikle önemlidir, çünkü bu aileler, okul ortamlarında ırksal, dil ile ilgili engeller ve eğitimcilerin onlara bakış açısı gibi birçok engelleyici faktör ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmadaki tüm katılımcılar, duygusal gelişim alanında mevcut bilgilere sahiptir. Çocuklarına ebeveynlik yapma konusunda öz bakım ve öz düzenlemenin değerini tartışabilmektedir. Bu araştırma, okuyucuya ilköğretim ortamlarında etkili sosyo-duygusal öğretim programının etkilerinin incelenmesini sağlamanın yanı sıra, aile katılımı ve popüler eğitim pedagojisi alanlarındaki çalışmalara da katkıda bulunmaktadır. Çalışma sonunda hazırlanacak aile okuryazarlığı programlarının hem ailelerin hem de çocukların bakış açıları ele alınarak hazırlanması önerilmektedir.

Harvey (2016), Hayal Gücü Kütüphanesi isimli programa kayıtlı çocukların ebeveynlerine 10 soruluk likert tipi bir anket uygulayarak onların aile okuryazarlığına yönelik davranışlarını incelenmiştir. Bu programda, doğumdan 5 yaşına kadar çocuklara ayda bir kez, ebeveynlerinin onlara okuyabilmesi için yaşlarına uygun kitaplar gönderilmiştir. Programa kayıt olduktan ve kitapları aldıktan sonra 93 veli, anket sorularını elektronik ortamda yanıtlamıştır. Katılımcılar, ekonomik olarak sıkıntılı bir bölgedeki kırsal bir azınlık nüfusundan gelmektedir. Anket sonuçları, ebeveynlerin programa kaydolduktan sonra çocuklarına düzenli olarak kitap okumak için daha fazla zaman ayırdıklarını göstermiştir. Programın

uygulandığı üç yıllık süreçte çocuklarına günde bir defadan fazla kitap okuyan ebeveynlerin oranının %24'ten %43'e yükseldiği ve ebeveynlerin %48'inin çocuklarının okumayla çok daha fazla ilgilendiği bulunmuştur. Ebeveynlerin yarısından fazlası (%67) programa kaydolduktan sonra çocuklarının kendilerine daha sık kitap okunmasını istediğini bildirmiştir. Buna ek olarak ailelerin % 68'i ailenin birden çok üyesinin okuma etkinliklerine katıldığını bildirmiştir. Aileler, kitapları okumanın çocukları için olumlu bir deneyim olduğunu ve % 70'inin kelime dağarcığının gelişmesine ve %66'sının dinleme becerilerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Çalışma sonucunda Hayal Gücü Kütüphanesi isimli programın aile okuryazarlığı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Jung vd. (2016), aile okuryazarlığı programları içindeki erken çocukluk eğitimi programlarının Latin çocukların erken dil ve okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Erken çocukluk eğitimi programlarının temel özellikleri, özellikle öğretmen-çocuk etkileşimleri ile dil ve okuryazarlık etkinliklerinde çocuk katılımını incelemiştir. Ayrıca, bu özelliklerin Latin çocukların erken dil ve okuryazarlık gelişimi ile nasıl bir ilişkisi olduğu araştırılmıştır. Katılımcılar, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen, aile okuryazarlığı programları kapsamındaki bu programa kayıtlı 181 Latin çocuktur (3-5 yaş). Öğretmen-çocuk etkileşimleri, sosyo-duygusal destek açısından orta kalitede ve öğretim kalitesi açısından düşük kalitededir. Latin çocuklar, günlerinin yaklaşık %20'sini dil ve okuma-yazma faaliyetleriyle geçirmektedir. Analiz sonuçları, Latin çocukların bu programlarda dil ve okuryazarlık etkinliklerine katılım süresinin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinden çok İngilizce sözlü dil becerileri ve alfabe bilgileriyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda bu programın uygulandığı sınıflarda daha çok dil seçeneğinin olması, daha çok okuryazarlık etkinliğine yer verilmesi ve aile okuryazarlığı programlarında öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmaların olması önerilmektedir.

Kuo (2016), öğretmen adaylarının aile okuryazarlığının çeşitli boyutlarını anlamalarına yardımcı olmak için aile ve toplum katılımı isimli programın erken okuryazarlık, aile katılımı, kitaplara erişim, genişletilmiş öğrenme ve mentorluk ortaklıklarının beş elemanını kullanmıştır (Scholastic, 2013). Bu beş öğenin,

öğretmen adaylarının aile okuryazarlığı konusundaki bilgi ve uygulamalarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu aile ve toplum katılımı programının beş elemanının her biri, aile okuryazarlığı gelişiminin ihtiyaçları için kritik öneme sahip ve literatürde iyi tanımlanmıştır. Ancak bu programın beş elemanının, öğretmen adaylarının aile okuryazarlığı bilgisi ve uygulamaları üzerindeki etkisine yönelik sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle, sınıfta gerçekleşenleri araştırmak için bu çalışmada gömülü teori metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından verilen bu derse kayıtlı toplam 11 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarının tümü, orta ölçekli bir devlet üniversitesinde eğitim alan lisans öğrencileridir. 11 öğretmen adayından 10 öğrenci (tümü kadın; 3 Afro Amerikan, 7 Kafkasyalı), araştırmacının bu araştırma çalışmasının amacı için ders ödevlerini analiz etmesine izin vermeye gönüllü olmuştur. 20 seanslık sınıf içi etkinlikleri ve 30 saatlik saha çalışmasını tamamladıktan sonra, bu programın beş temel elemanını kullanmanın katılımcıların yalnızca aile okuryazarlığının çoklu boyutları hakkındaki bilgilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda saha çalışmasındaki uygulamalarını da olumlu etkilediğini göstermektedir. Çalışma sonucunda, aile okuryazarlığını etkileyen daha fazla etken olabileceği ve bunların araştırılması ile evde yapılan etkinlikleri inceleme fırsatı sunan öğretmen adaylarına yönelik aile okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Saracho (2017), aile okuryazarlığının küçük çocukların okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek için alan yazındaki çalışmaları incelemiştir. İncelenen çalışmalar, çocukların okuryazarlık edinimlerinin ev ortamına uygun olarak ailelerle çalışmak için çeşitli stratejilere bağlı olduğunu göstermiştir. Bu çalışma sonucunda, hükümetlerin ailelerin eğitimini desteklemedeki rolünün, erken çocukluk eğitiminde ebeveyn eğitim programlarının uygulanmasının, aile okuryazarlığı için politikaların, aile okuryazarlığı programlarının ve aile okuryazarlığı müdahale programlarının aile okuryazarlığının geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında önemli bir yere sahip olduğu bulunmuştur.

Thurley (2017), aile katılımının uzun süredir alan yazında olumlu sonuçlarla ilişkilendirilse de özellikle kentsel sınıflarda kurulmasının kolay olmadığını ifade etmiştir. Etnik ve sosyal-ekonomik statüleri tipik şehirli ailelerden farklı olan öğretmenler, bu ilişkileri nasıl kuracaklarının ve sürdüreceklerinin farkında

olmayabilir. Öğretmenler okuma yazma sürecine aileleri dahil etmeye çalıştığında bu, genellikle kentsel topluluklarda etkili olmayan veya kentli aileler için anlamlı olmayan bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu çalışmada, anaokulu sırasında okuma yazma çantalarının birlikte yapılandırılması, kentsel, kültürel açıdan farklı ebeveynler arasında aile/okul katılımının nasıl kolaylaştırılacağı ve çocuklarının ortaya çıkan okuryazarlığını nasıl destekleyeceği incelenmiştir. Bu araştırma, kentte yaşayan yedi anaokulu öğrencisinin ailesiyle okul-aile işbirliği seminerleri ile ilişkiler kurarak başlamıştır. Seminerler, ailelerin ve öğretmenlerin birlikte okuma yazma çantalarını oluşturdukları bir ortam yaratmıştır. Okuryazarlık çantaları, çift yönlü iletişimin desteklendiği ve ev-okul bağlantılarını güçlendiren bir araçtır. Bireysel okuryazarlık çantalarındaki okuryazarlığa dayalı etkinlikler, ev uygulamalarına ve paylaşılan uzmanlığa (ebeveynden ebeveyne, ebeveynden öğretmene) dayanmaktadır. Seminer çalışmaları ve toplantılardan toplanan veriler, dört temayı ortaya çıkarmıştır. Bunlar; çalışmalarını sağlamak, uzmanlığı paydaşlar arası dağıtmak, ev ile okulu birbirine bağlamak ve okuryazarlıktan daha fazlasıdır. Bu çalışma, çocukların kentsel, alt sosyoekonomik statüdeki anaokulu öğrencilerinin okuryazarlık gelişimini zenginleştirmek için ailelerin ve öğretmenlerin iki yönlü ve işbirlikçi bir yaklaşımla birlikte nasıl çalışabileceklerine dair anlamlı bilgiler sağlamaktadır. Çalışma sonucunda, aile ve okul arasında okuryazarlık çalışmalarının ve beklentilerinin paylaşılması, okuryazarlık çalışmalarının okul dışında ailelerde de devam etmesi, aile ve okul arasındaki iş birliği çalışmalarının çocukların tüm eğitim hayatları boyunca başarılı olmaları için devam etmesi önerilmektedir.

Trainin, Wessels, Nelson ve Vadasy (2017), İngilizce öğrenen Latin anaokulu öğrencileri ve ailelerinin ev ortamı okuryazarlık uygulamalarını araştırmıştır. Katılımcılar, 217 Latin erken okuryazar anaokulu öğrencisi ve ebeveynleridir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin başarısı için iki önemli yol olduğunu göstermektedir. Bunlar, kitapların mevcudiyeti ve öğrencilerin fonolojik işleme çabalarıyla doğrudan ilişkili olan çocukların başlattığı okuryazarlık faktörleridir. Evdeki okuryazarlık uygulamaları ile çocukların okuryazarlık bilgisi arasındaki ilişkiye fonolojik süreçler, sözlü dil ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri aracılık etmektedir. Aile ve ev halkı genellikle çocukların ilk öğretmenleri olarak hizmet ettiğinden ev ortamı, bir çocuğun erken okuryazarlığının ve öğrenmeye yönelik tutumlarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak ev

ortamının, aile okuryazarlığına ve ev okuryazarlığına elverişli olmasının, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmede olumlu rolü olacağı çıkarımı yapılmıştır.

Sawyer, Cycyk, Sandilos ve Hammer (2018), alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin ev ortamındaki aile okuryazarlığını anlamak için bu ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirme ihtiyaçları ile bu ailelerin çocuklarını geliştirmek için ev ortamında neler yaptığını incelemiştir. ABD’de yaşayan Afrikalı ve Latin kökenli ailelerdeki okul öncesi çocuklarına yönelik ev ortamında okuryazarlığa yönelik yapılan uygulamalar, etkili olan faktörler ve ailelerin inançları incelenmiş ve ev okuryazarlık ortamları karşılaştırılmıştır. 10 Afrikalı-Amerikalı ve 10 Porto Rikolu anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda 12 tema belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla; eğitim materyallerinin sağlanması, kitaplarla etkileşim, baskıya odaklanma, örtük dil fırsatları, diğer akademik öncesi becerilere odaklanma, kitaplarla sosyal etkileşimler, okulun etkisi, diğer yetişkinlerin etkisi, ebeveynlerin okuma ilgisi/yeteneği, çocuğun okuma ilgisi, ebeveynlerin çocuğun başarısına olan bağlılığı ve ailenin stres faktörleridir. Anneler; eğitim materyalleri, paylaşımlı kitap okuma ve alfabenin öğretilmesi gibi etkinliklerin doğrudan öğretilmesinin çocukların eğitim başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Örneğin, birkaç anne, okul öncesi çocuklarının gelişmiş dil ve okuryazarlık becerileriyle ilişkili olarak okurken kelimeleri fiziksel olarak fark ettirme ve etkileşimli kitap okuma gibi kitap okuma stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Annelerin, ev okuryazarlığı uygulamalarına düzenli olarak katılmalarına rağmen çocukların kelimeleri çözmeden önce sağlam bir alfabetik bilgi temeli olması gerektiğini ve çocukların okumayı nasıl öğrendiklerini çok az anlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bazı anneler, ortak kitap okumanın çocukların okumayı öğrenmeyi nasıl desteklediğinden emin olmadıklarını ifade etseler de diğer anneler çocuklara okumayı öğretmek için kullandıkları belirli stratejileri olduğunu ifade etmiştir. Bulgular, annelerin inançlarının ve uygulamalarının okul, diğer yetişkinler, ebeveynlerin kişisel okuma ilgisi ve çocukların okuma ilgisi gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Swain ve Cara (2019)’nın çalışması, Temmuz 2013 ile Mayıs 2015 arasında İngiltere’de gerçekleştirilen ve aile okuryazarlığı konusunda yapılan geniş bir araştırmaya dayanmaktadır. Sınıfların, ebeveynlerin okul ve çocukları ile ilişkileri ve

ailelerin çocuklarının okuryazarlık beceri gelişimlerini desteklemeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, beş ile yedi yaş arasındaki öğrenciler ve aileleri için 27 okul tabanlı programı içermektedir. Çalışmada, 118 ebeveyn ve 20 aile okuryazarlığı öğretmeninin anketleri, 28 ebeveyn den oluşan bir alt örneklemle telefon görüşmeleri, öğretim planlarının analizi ve sınıf gözlemleri veri toplamak için kullanılmıştır. Çalışma bulguları, ebeveynlerin okulun çocuklara okuma ve yazma öğretme yöntemlerini öğrenmek istediklerini, okul okuryazarlığı pedagojileri ile süreçlerini ortaya koyan programların ev ve okul arasında daha fazla ilişki geliştirdiğini ve ebeveynlerin evde çocuklarının okuryazarlık gelişimini daha fazla destekleyebildiklerini göstermiştir. Çalışma sonucunda, okuryazarlığa yönelik çocukların tutumlarını, motivasyonlarını, davranışlarını ve katılımlarını arttırmak için aile ve okulların aile okuryazarlığı kapsamında iş birliği yapmaları ve ailelerin okullara giderek öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaları önerilmektedir.

Compton-Lilly, Rogers ve Lewis Ellison (2020), gerçekleştirdikleri meta-etnografide aile okuryazarlığı alanında en çok alıntılanan örneklerin metaforlarını analiz etmektedir. Meta-etnografi, metaforların dilbilimsel araçlar olarak analiz edildiği bir metodolojidir. Özellikle araştırmacılar, aile okuryazarlığı alanında epistemolojik duruşların gelişimini, iyileştirilmesini ve genişlemesini inceleyen, çok alıntı yapılan aile okuryazarlığı araştırma çalışmalarındaki anahtar metaforları belirlemiştir. Ayrıca, aile okuryazarlığı alanında 35 yıllık bir periyotta yapılmış olan aile okuryazarlığı metaforları belirlenmiştir. Bu çalışmada, aile okuryazarlığının nesiller boyunca kültürel farklılıklar açısından değerlendirildiği, okul ve evde kullanılan aile okuryazarlığı stratejilerinin farklılığının tartışıldığı, aile okuryazarlığının hangi boyutlarının günlük hayata adaptasyonun yapıldığı, ırkçılık, ayrıcalık ve adeletsizlik boyutlarında yapılan çalışmaların aile okuryazarlığından ziyade kendi amaçlarına hizmet ettiği bulunmuştur.

Ihmeideha ve Al-Maadadi (2020), aile okuryazarlığı programlarının Katar'daki anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 320 anaokulu çocuğu (166 kız çocuk ve 154 erkek çocuk; ortalama yaş = 4.721 yıl) katılmıştır. Örneklemde ebeveynler, Aile okuryazarlığı programlarına katılan (162) ve çocuğu olan deney grubu; bu programa ebeveynleri katılmayan (158) ve çocuğu olan kontrol grubu olarak iki gruba

ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı kavramlar, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kelime bilgisi ve erken yazma becerilerini ölçen ölçek ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Çalışma bulguları, aile okuryazarlığı programına katılan ailelerin çocuklarının olduğu deney grubunun Erken Okuryazarlık Testi'nde kontrol grubuna göre daha yüksek puanlara sahip olması nedeniyle iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu göstermiştir. Etkinliklerin okul öncesi eğitim ortamında yapılmasının ve deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin okul aile işbirliğinde çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için etkinliklere katılmaya gönüllü olmasının, Aile Okuryazarlığı Programı'nın çocukların Erken Okuryazarlık Testi'nin tüm alt boyutlarında gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen örnekleme, erkek çocukların ve kız çocukların erken okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak ebeveynlerin çocukların cinsiyetlerine bakmaksızın onların erken okuryazarlığını geliştirmek için çaba sarf etmeleri gösterilmiştir.

Rosmilawati ve Darmawan (2020), Banten eyaleti, Lebak Regency'deki Baduy kabilesinin aile okuryazarlığı uygulamalarını bir etnografi çalışması ile ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmadaki aile okuryazarlığı, Baduy kabilesinde aile bireylerinin nasıl öğrendiğini, günlük işleri yapmak için okuma ve yazma etkinliklerini ve aile ilişkilerini sürdürmek için diğer okuryazarlık etkinliklerini nasıl kullandığını içeren kuşaklar arası bir öğrenmeye atıfta bulunmaktadır. Baduy'da aile okuryazarlığı, ailelerde ve topluluklarda uygulanan öğrenme yönteminin bir toplumda kültürel ve eğitimsel dönüşüm sürecinin yaratılmasına yol açtığı kuşaklar arası öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma, 16 ebeveyn (anne ve baba) ve 18 çocuk ve gençle görüşmeler yapılarak etnografik yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizi, etnografik veri analizinin dört aşaması olan alan, taksonomi, bileşen ve tema analizini içermektedir. Sonuçlar, Baduy kabilesinde aile okuryazarlığının çocuklar yedi günlükken başladığını ve 10 yaşına kadar devam ettiğini göstermektedir. Baduy ailesinin okuryazarlık faaliyetlerinin kültürlerinden ve inançlarından bağımsız olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kültür, kuşaklar arası bir öğrenme yaklaşımı ile nesilden nesile aktarılan, doğrudan aile içinde uygulanan okuryazarlığı sağlama süreci olarak tanımlanmıştır.

Tatel-Suatengco ve Florida (2020), yaptıkları çalışmada Filipinler'deki aile okuryazarlığı ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili ev okuryazarlığını destekleyen ev uygulamalarını incelemiştir. Çalışmaya katılan ailelerin okuryazarlık uygulamalarına ilişkin anlatıları ve hikâyeleri, doğal yaşam öyküsünü içeren görüşmeler, gözlemler ve seçilen dış etkinliklere katılım yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerden temalar oluşturulmuş ve analizde yorumlayıcı fenomenolojik analiz uygulanmıştır. Analiz sonucunda dil; ev gücü ve faaliyetleri; inanç, değerler ve niyetler; ev ve okul bağlantısı gibi dört tema belirlenmiştir. Aile tarafından evde kullanılan dil, aile okuryazarlığı için bir sıçrama tahtası görevi görmekte ve sınıf uygulamalarını da desteklemektedir. Ev işleri ve diğer ev etkinlikleri, fen kavramları, hayatta kalma becerileri, hijyen ve çocuk bakımı gibi okulda öğretilenler okuryazarlık kavramlarını öğrenmek için bir destek olarak kullanılmaktadır. Aile okuryazarlığı uygulamaları, her ailenin okuryazarlık pratiklerini sürdürmesine, aile değerlerine, inançlarına ve niyetlerine bağlıdır. Aile üyeleri arasında öğretme ve öğrenme fırsatları sağlayan hikâye anlatımı ve okuma, evde uygulanmaktadır. Bu çalışmadaki her ailenin daha iyi eğitim için çocuklarının okuryazarlığını desteklemek amacıyla sınırlı kaynaklarını en üst düzeye çıkarmaya çalıştıkları görülmüştür. Bulgular, ailenin ekonomik durumunun aile okuryazarlığı uygulamaları için caydırıcı olmadığını göstermektedir. Aile okuryazarlığı uygulamaları, evde kullanılan dilden, ev etkinliklerinden, aile değerlerinden ve isteklerinden etkilenen her ailenin kendine özgü dinamiklerine bağlıdır. Okuryazarlık uygulamaları, aynı zamanda okuldaki öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle de ilgilidir.

Willard, Kohl, Bihler, Agache ve Leyendecker (2020), yaptıkları çalışmada aile okuryazarlığı etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çift dil öğrenenlerin toplumsal dil sözlüğündeki kazanımlarla bağlantılı olup olmadığını incelemiştir. Okuryazarlık etkinlikleri ve kelime dağarcığı arasındaki bağlantıları anlamak için ilgili miras dilinde ve toplumsal dil olan Almancadaki okuma yazma etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmış ve çift dil öğrenenlerin aile ve okul öncesi dil ortamındaki heterojenliği hesaba katılmıştır. Çift dil öğrenenlere (n = 115) Alman Peabody resim kelime test-4'ü iki kez (40. ve 51. aylarda) uygulanmıştır. Okuma yazma etkinlikleri ve diğer aile dili ortamı değişkenleri, anneler tarafından rapor edilmiştir. CLASS Pre-K dil modelleme ölçeği ile sınıf dili uyarımı gözlenmiştir. İki farklı değişim modeli, miras dilindeki aile okuryazarlığı faaliyetlerinin düşük seviyelerde sınıf dili uyarımı

olan çocuklar için Almanca kelime hazinesindeki kazanımları ön gördüğünü ortaya koymuştur. Almancadaki okuryazarlık faaliyetlerinin Almanca kelime dağarcığındaki kazanımlar ile olumlu bir şekilde bağlantılı olduğuna dair hiçbir kanıt bulunamamıştır. Bu çalışma, miras dilindeki aile okuryazarlığı faaliyetlerinin toplumsal dil kelime dağarcığını destekleme potansiyeline sahip olabileceğini önermektedir. Çalışma sonucunda, toplumsal dildeki aile okuryazarlığı etkinliklerinin hangi koşullar altında çift dil öğrenenlerin toplumsal dil sözlüğünü desteklediğini anlamak için daha fazla araştırma yapılması önerilmiştir.

Aile okuryazarlığına ilişkin uluslararası çalışmalar incelendiğinde aile okuryazarlığı programlarının farklı ülke ve kültürlerde geliştirildiği ve uygulandığı, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler ve göçmen aileler için çok sayıda aile okuryazarlığı programının etkililiğinin incelendiği, erken okuryazarlık ve dil gelişimi becerilerini takip eden çalışmaların yaygın olduğu, kır ve kent arasındaki aile okuryazarlığı farkının incelendiği, ev temelli ve okul temelli aile okuryazarlığı uygulamalarının etkililiğinin değerlendirildiği ve genellikle etnografi, fenomenoloji ağırlıklı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmalar sonucunda araştırmacıların aile okuryazarlığı için aile ve okul işbirliğini, eğitimcilerin tüm okullarda birinci sınıf ailelerinin aile okuryazarlığı durumunu inceleyerek aileleri bu konuda yönlendirmesi ve bunun için ailelerin özelliklerine özgün aile okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler, farklı kültürlerden gelen göçmen ailer, iki dilli aileler ve çocukları için aile okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi ve hem okul bağlamında hem de ev bağlamında aile okuryazarlığının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin bir arada toplanması ve analiz edilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma sorularının bulunması, nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanılması, toplanan verilerin nitel ve nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmesi ve sonuçların birleştirilmesi sebebiyle karma yöntem seçilmiştir. Karma yöntem kullanılırken araştırmacıların hangi deseni seçecekleri ile ilgili belirleyici olan dört madde vardır (Creswell ve Plano-Clark, 2011):

1. Nitel ve Nicel Aşamalar Arasındaki Etkileşim Seviyesinin Belirlenmesi: “Etkileşim seviyesi”, nitel ve nicel araştırmanın ne ölçüde birbiri ile “etkileşimde” ya da birbirinden “bağımsız” olduğudur.

2. Nitel ve Nicel Aşamaların Önceliğini Belirleme: “Öncelik”, nitel veya nicel yöntemlerin araştırma sorularını cevaplama ağırlıklarını veya bunların birbirine göre önem durumunu ifade eder.

3. Nitel ve Nicel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme: Araştırmacının araştırmada nitel ve nicel veri setinden elde edilen sonuçları, hangi sırayla kullanıldığını ortaya koymasındır. Zamanlama; sıralı, eş zamanlı ve çok aşamalı olabilir.

4. Nitel ve Nicel Verilerin Nerede ve Nasıl Birleştirileceğini Belirleme: Birleştirme, çalışmanın nitel ve nicel aşamalarının açık bir şekilde ilişkilendirilmesidir. Veriler, veri toplama sırasında, desen aşamasında, veri çözümlemesinde ya da yorumlama sırasında birleştirilebilir.

Creswell ve Plano-Clark (2011), bu dört maddeden hareketle karma yöntem desenlerini altı farklı desen olarak sınıflandırmışlardır. İç İçe Desen, bu karma yöntem desenlerindendir. Tek bir veri setinin yeterli olmadığı araştırmalarda, farklı araştırma sorularının cevaplanması gerekliliği ve araştırma sorularının farklı veri seti gerektirmesi gibi durumlarda iç içe desen kullanılır. İç içe desende, araştırmacı tek çalışmada nitel ve nicel verileri toplar, iki veri setini ayrı ayrı analiz eder. Bu veriler, araştırmanın farklı sorularını cevaplayacak niteliktedir. Araştırmanın öncesinde, araştırma devam ederken veya araştırma sonrasında ikinci bir veri seti toplanır. Buradaki amaç, araştırmayı genişletmektir. Bu destekleyici veri, nicel ya da nitel olabilir. İç içe desenin yakınsayan paralel desenden farkı, araştırmada kapsayıcı olan soruyu incelerken iki yöntemin bir arada kullanılmasıdır.

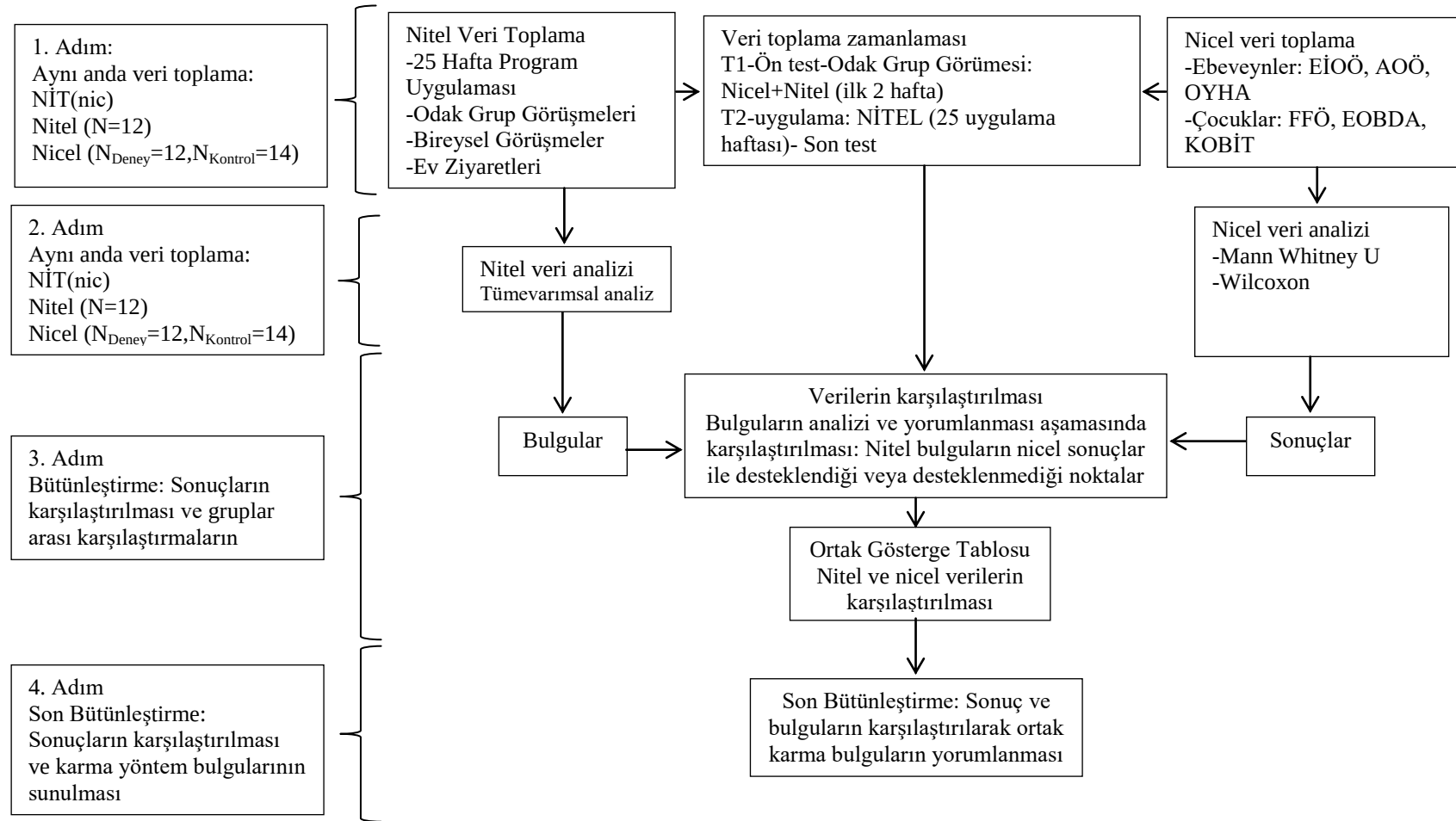
Araştırmanın deseni belirlenirken, Creswell ve Plano-Clark'ın (2011) karma yöntem seçimi ile ilgili olan dört maddesi dikkate alınmıştır. Buna göre bu araştırmada nitel ve nicel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi “**etkileşimli**”, nitel ve nicel aşamaların önceliğinde “**nitel öncelikli**”, nitel ve nicel aşamaların zamanlaması “**eş zamanlı**” dır. Nitel ve nicel veriler “**yorumlama**” aşamasında birleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntemin “İç İçe Deseni”nin kullanılması uygun görülmüştür. İç içe desende araştırmacı nitel bir süreç içine deneysel çalışma gibi nicel bir süreci ya da nicel bir süreç içine nitel bir süreci ekleyebilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu araştırmada karma yöntem araştırmasının “**iç içe deseni**” kullanılmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseni ile nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin ön test- son test gruplu deseni bir arada kullanılmıştır (Şekil 3-1).

Araştırmanın nitel sürecinde Aile Okuryazarlığı Programı uygulanan ebeveynlerin etkinlik sürecinde yaşadıkları, etkinliklere ve programın uygulanışına yönelik görüşleri ve Aile Okuryazarlığı Programı'nı kendi çocuklarına uygulayış biçimleri aile kültürü bağlamında derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme yapılırken uygulama yapılan köy şartları dikkate alınmış, katılımcılar ile samimi bir ortamda uygulama yapılmaya çalışılmıştır. Köyde uzun süre vakit geçiren araştırmacı, köy dinamiklerini uygulama sürecine yansıtmıştır. Bu sebeplerle araştırmanın nitel kısmında etnografi kullanılmıştır. Etnografi çalışmaları, araştırmacının geniş bir zaman dilimi içinde insanların günlük yaşamına gizli ya da

açık bir şekilde dâhil olmasını, orada neler olduğunu gözlemesini, söylenenleri dinlemesini, sorular sormasını, başka bir ifadeyle araştırmanın odağını oluşturan bütün konulara ışık tutabilecek tüm verileri toplaması süreçlerini içerir (Hammersley ve Atkinson, 1995). Katılımcıların “neler düşündükleri, kullandıkları materyaller, inançlar ve eylemleri” etnografyanın temelini oluşturur. Merriam’a göre (1998) etnografi çalışmaları, sosyal olgu ve durumların durum çalışmalarına göre daha bütüncül ve yoğun şekilde analiz edilmesine fırsat tanır. Bu çalışmada araştırmacı, araştırma soruları, veri toplama ve analiz süreçlerinde etnografik bakış açısı kullanmıştır. Aile Okuryazarlığı Programı’nı ebeveynlere uygulamakla kalmayıp köy kültürünü anlamak için ev ziyaretleri yapmış, köydeki sünnet düğünü, doğum günü kutlamaları gibi özel günlere katılmıştır. Araştırmacı katılımcıların düşüncelerini, inançlarını ve eylemlerini de araştırmaya entegre etmiş, uzun bir süre boyunca kültür analizi yapmaya çalışmıştır. Bu nedenle araştırma etnografidir.

Araştırmanın deneysel aşamasında ise Aile Okuryazarlığı Programı’nın ebeveynlerin Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği puanlarına, Aile Okuryazarlığı Ölçeği puanlarına ve Okuma-yazmaya Hazırlık Anketi puanlarına etkisi incelenmiştir. Çocuklarda ise Aile Okuryazarlığı Programı’nın Fonolojik Farkındalık Ölçeği puanlarına, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarına ve Kelime Okuma Bilgisi Testi puanlarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla yarı deneysel yöntemin ön test - son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Tüm değişkenleri kontrol altına almanın mümkün olmadığı ve denek seçiminin rastgele yapılamadığı durumlarda en çok kullanılan yöntem yarı deneysel yöntemdir (Cohen, Manion ve Marrison, 2000). Çalışmada yarı deneysel yöntemin kullanılmasının nedeni, çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve çocukların rastgele seçilmemiş olmasıdır.

Araştırmanın grup üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkeni, Aile Okuryazarlığı Programı’dır. Bağımlı değişkenler ise, ebeveynler için aile okuryazarlığı, ev içi okuryazarlık ortamı, okuma-yazmaya hazırlıktır. Çocuklar için bağımlı değişkenler ise, fonolojik farkındalık, erken okuryazarlık becerileri ve kelime okuma bilgisidir.



Şekil 3-1: İç İç Geçmiş Karma Yöntem Tasarımı

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma, karma yöntem araştırması olduğu için hem nitel hem de nicel boyut için çalışma grubu ayrı ayrı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel ve nicel kısmı için seçilen çalışma grupları ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır. Nicel boyut için örneklem seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Aydın il merkezine bağlı köylerde yer alan okulların öğretmen ve müdürleriyle görüşülmüştür. Öğretmen ve müdürler ile yapılan görüşmeler sonucu, üç okulun çalışma için uygun olabileceği görülmüştür. Bu okullar, alt sosyoekonomik düzeyde ve benzer demografik değişkenlere sahip okullardır. Öğrenci sayısı az olduğundan ve ebeveyn katılımının sürekli sağlanamayacak olmasından dolayı okullardan birisi uygulama sürecine dâhil edilememiştir. Bu okulda pilot çalışma yapılmıştır. Diğer iki köy okulundan rastgele biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Okullar köy okulu olduğu için ana sınıfı tek şubedir. Bu sebeple, deney ve kontrol grubu için aynı okullar seçilememiştir. Bu durumda, öğretmen etkisinin aynı olduğu varsayılmıştır. Deney ve kontrol grubu için farklı okulların seçilmesi ile grupların birbirinden etkilenmesi durumu ortadan kaldırılmıştır. Seçilen okullarda çalışmanın yürütülmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler (Ek-1) alınarak, okulda bulunan anasınıfı öğretmenleri ve idarecilerle görüşülmüştür.

Deney grubu olarak seçilen okul aynı zamanda nitel araştırmanın yapılacağı katılımcı grubudur. Ebeveynler ile bir toplantı yapılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. 15 kişilik ana sınıfındaki 12 ebeveyn çalışmaya istekli olarak katılacağını belirtmiştir. Katılmak istemeyen ebeveynlerden biri tanışma toplantısına gelmiş ancak işleme engeli olduğu için programa katılamayacağını belirtmiştir. Katılım sağlayamayan bir diğer ebeveyn ise parçalanmış bir ailede büyüyen çocuğun babaannesidir. Babaanne diğer torununa da baktığı ve günlük işleri olduğundan katılamayacağını belirtmiştir. Diğer ebeveyn ise taşınmalı eğitim (ilkokulda, okulu olmayan köy ve benzeri kırsal yerleşim yerlerinden okulun bulunduğu yere öğrencileri araçlarla günü günübürlük götürüp getirerek yapılan eğitim) gören öğrencilerin ebeveynidir. Bu nedenle bilgilendirme toplantısına da gelememiştir. Sınıfta taşınmalı eğitim gören diğer bir çocuğun 18 yaşındaki teyzesi ise mümkün olduğu kadar eğitimlere katılacağını belirtmiştir.

Boylamsal olarak yürütülen bu araştırmaya 2018-2019 Bahar döneminin tamamlanmasının ardından ilkokul 1. sınıfta da devam edilmiştir. Çocuğu okul öncesi eğitim almamış ya da başka bir okulda almış olan dört ebeveyn de bu araştırmaya katılmak istemiştir. Bu ebeveynlere telafi programı uygulanarak araştırmaya dahil edilmişlerdir. Telafi programında 2018-2019 Bahar dönemi etkinlikleri ebeveynlere anlatılmıştır. 2019-2020 Güz yarıyılından itibaren araştırmanın nitel kısmına 16 ebeveyn ile devam edilmiştir. Bu ebeveynler ve çocukları nitel analizlere dahil edilmiş ancak nicel analizlere dahil edilmemiştir.

Ebeveyn ve çocuklarına yapılan ön-test sonuçlarına göre Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Aile Okuryazarlığı Ölçeği ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi; çocuklara uygulanan Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanlarına göre aralarında anlamlı fark olmayan iki okul deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubu, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Aydın ilinde bir köy okulunda okul öncesi eğitim alan ana sınıfı öğrencileri (N=12) ve ebeveynlerinden (N=12) oluşmaktadır. Araştırmada okullardan biri deney (N=12) diğeri ise kontrol (N=14) grubunu oluşturmak için rastgele atandığından ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan iki okul, benzer demografik değişkenlere sahiptir ve il merkezine uzaklıkları yakın mesafededir. Öğrenciler, aynı sınıf düzeyinde ve yaş olarak aynı yaşta oldukları için benzer özellikler göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve öğrencilere ait tanımlayıcı istatistik verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 3-1: Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistiği (Çocuklar)

Gruplar	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deney Grubu	Kız	4	%33
	Erkek	8	%67
Kontrol Grubu	Kız	8	%57
	Erkek	6	%43

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 3-2: Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistiği (Ebeveynler)

Gruplar	Ebeveyn	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deney Grubu	Anne	9	%75
	Babaanne	1	%8
	Teyze	2	%17
Kontrol Grubu	Anne	14	%100

Tablo 3-3: Annelerin Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistiği

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
25	1	8,3		
26	1	8,3		
27	1	8,3		
28			1	7,1
29	3	25,0		
30	3	25,0	1	7,1
31	1	8,3	1	7,1
32			1	7,1
33	1	8,3		
35			2	14,3
36			2	14,3
39			2	14,3
40			2	14,3
43			2	14,3
52	1	8,3		
Toplam	12	100,0	14	100,0

Tablo 3-4: Babaların Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistiği

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
29	1	8,3		
30	1	8,3		
31	1	8,3		
32	1	8,3		
33	1	8,3		
34			2	14,3
35	2	16,7	1	7,1
36	2	16,7		
37			2	14,3
39	2	16,7	1	7,1
40			1	7,1

42			1	7,1
45			1	7,1
46			1	7,1
49			3	21,4
50			1	7,1
54	1	8,3		
Toplam	12	100,0	14	100,0

Tablo 3-5: Annelerin Eğitim Durumu Tanımlayıcı İstatistiği

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	1	8,3	3	21,4
Ortaokul	4	33,3	7	50,0
Lise	7	58,3	4	28,6
Toplam	12	100,0	14	100,0

Tablo 3-6: Babaların Eğitim Durumu Tanımlayıcı İstatistiği

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul terk			3	21,4
İlkokul	2	16,7	5	35,4
Ortaokul	5	41,7	1	7,1
Lise	2	16,7	4	28,6
Üniversite	3	25,0	1	7,1
Toplam	12	100,0	14	100,0

Tablo 3-7: Ailelerin Aylık Gelir Durumu Tanımlayıcı İstatistiği

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1200			1	7,1
1500			1	7,1
1600			1	7,1
2000	2	16,7	3	21,4
2200	1	8,3		
2300	1	8,3		
2500	4	33,3	5	35,7
3000	1	8,3		
3500	1	8,3		

4000	1	8,3	2	14,3
10000	1	8,3	1	7,1
Total	12	100,0	14	100,0

Çalışma grubunda yer alan ebeveyn ve öğrencilere ait tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde ebeveynlerin yaş gruplarının benzer olduğu görülmektedir. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu eğitim durumu ve aylık gelirlerine göre alt sosyoekonomik düzeyde değerlendirilmiştir.

Nitel boyutun çalışma grubu, 12 kişilik ebeveyn grubu ve çocuklarından oluşmaktadır. Ebeveynler, Aydın iline bağlı bir köy okulunda bir ilkokulun ana sınıfında öğrenim gören çocukların ebeveynleridir. Çalışma grubundaki ebeveynler, anne (N=9), babaanne (N=1) ve teyzelerden (N=2) oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin amacı, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme, çalışılan probleme yönelik bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ebeveyn ve öğrencilerin isimleri yerine çalışma süresince kod isimleri kullanılmıştır. Ebeveynler ile yapılan bilgilendirme toplantısında çalışmaya katılmak için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada iç içe geçmiş desende, nitel veriler temel verinin toplanması sürecinde, nicel veriler ise nitel verileri destekleme ve çalışmanın kavramsallaştırılması açısından kullanılmıştır.

Nitel ve nicel veri toplamak için hangi yaklaşımın desen veya yöntemine uygun olacağına karar verilmesi, araştırmanın önemli bir bölümüdür. Bu nedenle deneysel desende veri toplamak için ölçekler kullanılırken nitel çalışmada gözlem, odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulama esnasında alan notları uygulama sonrasında araştırmacı günlüğü tutmuştur. Böylelikle veri toplarken “*veri çeşitlemesi*” (triangulation) sağlanmıştır. Nitel ve nicel yöntemin veri toplama sürecinde birbirleri için içsel tehdit oluşturmamalarına ve birbirlerini tamamlayıcı olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle deneysel kısım için toplanan veriler uygulamanın ilk iki haftasında ön-test olarak toplanmıştır.

Çocuklar birinci sınıfa geçtiklerinde ise son testler uygulanmıştır. Ebeveynlere Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi birinci sınıfın başında, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Aile Okuryazarlığı Ölçeği ise uygulama sonunda uygulanmıştır.

Bir diğer önemli husus ise seçilen desen veya süreçte hangi veri toplama konularının dikkate alınacağına karar verilmesidir. Veri toplama sürecinde hem nicel hem de nitel verinin iç içe geçmesi ve birbirini tamamlaması önemlidir. Nitel ve nicel veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Gözlem

Araştırmacı etkinlik uygulaması yapılan 25 haftalık süre boyunca (22.03.19-06.03.20) katılımcı gözlemci olarak gözlem yapmıştır. Gözlem verilerini kamera ile kayıt altına alan araştırmacı, alan notları ve araştırmacı günlüğü ile bu verileri desteklemiştir. Etnografik bir çalışma yürütüldüğü için araştırmacı uygulama dışındaki zamanlarda da ebeveynler ile vakit geçirmiştir. Köyde gerçekleşen sünnet düğününe katılmış, yaz tatilinde ev ziyaretlerinde bulunmuştur. Katılımcılardan izinler alınarak, gözlem esnasında etkinlik uygulamaları video ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca etnografi çalışması olduğu için kültürü yansıtabilmek adına gözlem sürecinde fotoğraflar çekilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

3.3.1.2. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmada, katılımcı grubundaki ebeveynler ile dört kez çocuklar ile bir kez odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşme soruları hazırlanırken Sınıf Öğretmenliği alanında görev yapan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve soruların görüşme için uygunluğu değerlendirilmiştir. Soruların uygun hale getirilmesinin ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların rahat olması, dürüst ve içten cevaplar vermesi için günlük konuşma dilinde ve samimi bir ortam sağlanmıştır.

Odak grup görüşmelerinden ilk ikisi, Aile Okuryazarlığı Programı uygulama öncesinde ebeveynlerin programdan beklentilerini ve çocukları ile yaptıkları erken okuryazarlık, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin niteliğini belirlemek için yapılmıştır. 12 kişilik ebeveyn grubu iki gruba ayrılmış, iki odak grubu

gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde ebeveynlere yedi soru sorulmuştur. Odak grup görüşmelerinden ilki 47 dakika 36 saniye sürmüştür. İkincisi ise 40 dakika 48 saniye sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinden üçüncüsü ve dördüncüsü, çocuklar 1. sınıfa başladıktan sonra yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, Aile Okuryazarlığı Programı'nın etkilerini, ebeveynlerin ve çocukların ilk okuma-yazma sürecinde yaşadıklarını belirlemek için yapılmıştır. Ebeveynler ve çocukları hem yaz tatili hem de birinci sınıfın başında yaşadıklarına ilişkin paylaşımlar yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin ilkinde yedi ebeveyn ikincisine beş ebeveyn katılmıştır. Görüşmelerde ebeveynlere yedi soru yöneltilmiştir. İlki 60 dakika 07 saniye, ikincisi 37 dakika 54 saniye sürmüştür.

Çocuklar ile yapılan odak grup görüşmesi 1. sınıfın başında yapılmıştır. Çocukların yaşadıklarını paylaşımları ve ilk okuma-yazma sürecinin nasıl geçtiğini belirlemek amaçlanmıştır. Görüşmeye yedi çocuk katılmış olup toplamda 12 dakika 22 saniye sürmüştür.

3.3.1.3. Bireysel Görüşmeler

Katılımcı grubundaki ebeveynler ile iki hafta süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmenin amacı, ebeveynlerin odak grup görüşmelerinde paylaşmadığı durumlar varsa belirlemek, birebir olarak program etkilerini ortaya koymaktır. Görüşmede ebeveynlere sekiz soru sorulmuştur. Katılımcı grubunun tamamı yani 12 ebeveyn ile bireysel görüşme yapılmıştır.

3.3.1.4. Ev Ziyaretleri

Araştırmacı Aile Okuryazarlığı Programı'nın etkilerini gözlemek, ev ortamındaki yaşantıları ortaya koymak, aile kültürü bağlamında yapılan etkinlikleri görmek için ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Program uygulamasından bağımsız bir zamanda ebeveynler ile iletişime geçilerek gerçekleştirilmiştir. Dört ev ziyaretine sonradan diğer ebeveynler de katılmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ebeveynlere Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Aile Okuryazarlığı Ölçeği ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi; çocuklara ise Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Kelime Okuma Bilgisi Testi uygulanmıştır. Ayrıca program sonunda deney ve kontrol grubunun okuma ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın dolaylı etkisi olarak ebeveynlerin okuma hızlarında bir değişim olup olmadığını saptamak için ebeveynlerin okuma ölçümleri program öncesi ve sonrası alınmıştır. Nicel veri toplama araçları ve uygulama zamanı Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

Tablo 3-8: Nicel Veri Toplama Araçları

Ölçeğin Adı	Yazar(lar)	Hedef Kitle	Uygulanma Zamanı
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EİOOÖ)	Altun (2013)	Ebeveynler	Program Öncesi-Ön Test Program Sonrası-Son Test
Aile Okuryazarlığı Ölçeği (AOÖ)	Kılıç (2018)	Ebeveynler	Program Öncesi-Ön Test Program Sonrası-Son Test
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi (OYHA)	Altıparmak (2010)	Ebeveynler	Program Öncesi-Ön Test 1. sınıf başında-Son Test
Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)	Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008)	Çocuklar	Program Öncesi-Ön Test 1. sınıf başında-Son Test
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Karaman (2013)	Çocuklar	Program Öncesi-Ön Test 1. sınıf başında-Son Test
Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)	Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekerek (2011)	Çocuklar	1. sınıf başında-Ön Test 1. sınıf ortasında-Ara Test 2. sınıf başında-Son Test

3.3.2.1. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EİOOÖ)

Marjanovick Umek, Podlesk ve Fekonja (2005) tarafından geliştirilen Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Altun (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı ailelerin ev okuryazarlığı düzeylerini belirlemektir. Ölçek "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sık sık (4)", "Genellikle (5)", "Her Zaman (6)" şeklinde 6'lı likert tipindedir. İçinde olumsuz bir madde bulunmayan bu ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Puanlama 1-2-3-4-5-6 şeklinde yapılmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, ailelerin ev içi okuryazarlık ortamlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2.2. Aile Okuryazarlığı Ölçeği (AOÖ)

Kılıç (2018) tarafından geliştirilen Aile Okuryazarlığı Ölçeği ebeveynlerin aile okuryazarlığı durumlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, "Hiçbir

Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sık sık (4)", "Her Zaman (5)" olmak üzere 5'li likert tipindedir. 32 maddeden oluşan bu ölçeğin içinde olumsuz madde bulunmamaktadır. Puanlama 1-2-3-4-5-6 şeklinde yapılmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, ölçeği yanıtlayan ailelerin aile okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi (OYHA)

Nebrig (2007) tarafından geliştirilen Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Altıparmak (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevirinin ardından adaptasyon ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 45 maddeden oluşan ankette ebeveynlere okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve bu etkinlikleri ne sıklıkla yaptıkları sorulmuştur. Ölçeğin uygulama formu “Çok önemli değil (1)”, “Biraz önemli (2)”, “Çok önemli ama kesin gerekli değil (3)”, “Kesinlikle çok önemli ve gerekli (4)” olmak üzere 4'lü likert tipinden oluşmaktadır. Görüş kısmının yanında yer alan uygulama sıklığı bölümünde ise “Nadiren veya hiçbir zaman(0)”, “Ayda bir veya iki kere(1), “Haftada bir veya iki kere (2)”, “Haftada üç veya daha fazla kere (3)” şeklinde 4'lü likert bulunmaktadır. Görüş kısmı 1-2-3-4 şeklinde, uygulama sıklığı kısmı ise 0-1-2-3 şeklinde puanlanmıştır.

3.3.2.4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)

Fonolojik Farkındalık Ölçeği Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme amacı, öğrencilerin seslere olan duyarlılıklarını ölçmektir. Ölçek, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyut için hazırlanan 10 görev vardır. Uygulama maddelerinden önce üç deneme maddesi bulunmaktadır. Bu deneme maddelerinde çocuklara dönüt verilmektedir. Uygulama maddelerinde ise dönüt verilmemektedir. Ölçekte toplam 35 madde vardır. Her bir alt boyutta yedi madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35'dir.

3.3.2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) beş alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler; “Ses bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme”, “Görselleri Eşleştirme”, “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme”, “Yazı Farkındalığı”, “Öyküyü Anlama”dır. Bu tez çalışmasında “Yazı Farkındalığı”, “Öyküyü Anlama” ve “Yazı Yazma Öncesi Beceriler” alt testleri gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Yazı Farkındalığı alt testi toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Öyküyü Anlama alt testinde 9 madde bulunmaktadır. Yazı yazma öncesi beceriler alt testinde ise 9 madde bulunmaktadır. Ölçek her bir öğrenciyle birebir olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacının yanında bir araştırmacı daha bulunmuştur. Uygulama yapılırken öğrencilerin verdiği doğru cevaplar 1 olarak puanlanırken yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır.

3.3.2.6. Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)

Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekerek (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme amacı, ilkökul seviyesinde öğrenim görmekte olan çocukların kelime okuma becerisini ölçmek, bu becerinin gelişimini izlemek ve değerlendirmektir. KOBİT, anlamlı ve anlamsız kelime listeleri olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Bu iki alt testin eş değer özelliklerinde paralel formları da vardır. KOBİT’te yer alan alt testler, alt alta sıralanmış olan kelime listelerinden oluşmaktadır. Bu kelime listeleri kolaydan zora doğru sıralanmıştır. *Anlamlı kelime* alt testinde 104 anlamlı kelime vardır. Bu alt testte, çocuğun hızlı ve otomatik olarak okuyabildiği kelimeler tespit edilir ve okuma düzeyi ölçülür. *Anlamsız kelime* alt testinde ise çocuğun fonetik kodlama bilgisi ölçülmektedir. Bu alt test, sözlü ve yazılı dilde anlamlı olmayan 63 kelimeden oluşur.

3.3.2.7. Yanlış Analizi Envanteri

Okuma hızı ve okuma hatası ölçümü için “Okul öncesi dönemde beslenme alışkanlıkları” isimli metin kullanılmıştır. Metin, Uzm. Psikolog Ebru Yıldırım tarafından yazılmıştır. Araştırmacı, metne internet aracılığıyla ulaşmıştır. Metnin başlığı 5 kelimeden oluşmaktadır. Metin 103 kelimeden oluşmaktadır. Çalışmada bir ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı ve ebeveyn bir odada birebir olarak

bulunmuştur. Ebeveyne metnin yazılı olduğu kâğıt verilmiştir. 2-3 saniye göz gezdirmesinin ardından kronometre çalıştırılmış ve ebeveynin metni okuması istenmiştir. Okuma kayıt altına alınmıştır. Okuma hızı ve okuma hataları ile ilgili veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ebeveynlerin okuma hızları ve hataları belirlenirken Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2006) tarafından uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envanterden hareketle, okuma yapılırken atlanıp geçilen kelimeler, yapılan eklemeler, beş saniye içinde okunamayan kelimeler, yanlış okumalar, tekrarlar ve ters çevirmeler okuma hataları olarak belirlenmiştir.

3.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Bu çalışmada araştırmacının temel rolü, Aile Okuryazarlığı Programı'nı uygulamak ve katılımcı gözlemci olmaktır. Süreç boyunca araştırmacı hem aktif bir öğrenen gibi ebeveyn ve çocuklar ile birlikte etkinliklere katılmış, hem onların uygulamaları sürecinde yönlendirmelerde bulunmuş hem de araştırmacı olarak süreçte katılımcı gözlemci rolünü üstlenerek veriler toplamıştır. Bazen etkinlik uygulama süreçlerinde ebeveynlerin uygulama sürecinde kararsızlıklar yaşadıkları görülmüştür. Bu anlarda araştırmacı, ebeveynlerin bilgilerini sorgulayarak onlara uygulama sürecinde bilgi kaynağı olma rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı hem Okul Öncesi Öğretmenliği hem de Sınıf Öğretmenliği alanlarında lisans düzeyinde öğrenim görmüştür. Temel eğitim alanında 1.5 yıl araştırma görevlisi tecrübesine sahiptir. Ayrıca görev yaptığı TÜBİTAK projelerinde ebeveyn ve öğrenci gruplarıyla uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirmiştir. Bu nedenle araştırmacının uygulamalarda tecrübeli ve araştırma konusunda etik konularda, gözlemlerde, tartışmaları yönetme konusunda, veri toplamada ve iletişim konularında tecrübeye sahip olduğu söylenebilir. Ek olarak araştırmacı, bu araştırmayı gerçekleştirmeden önce başka bir okulda araştırma etkinliklerini pilot çalışma olarak uygulamıştır. Bu uygulamalar esnasında 10 yıldan fazla Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği tecrübesine sahip öğretmenlerden süreç hakkında ve araştırmacının kendi rolü hakkında dönütler almıştır.

3.5. PİLOT UYGULAMA

Araştırmanın pilot uygulaması, Aydın ilinde sosyoekonomik düzey olarak uygulama okulu ile aynı düzeyde olan başka bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında hazırlanan etkinlikler bu okuldaki ana sınıfı öğretmeni ile birlikte incelenmiştir. Pilot uygulama iki hafta sürmüştür. İlk hafta ebeveynler ile tanışma, süreç hakkında bilgi verme, programın tanıtımı şeklinde ilerlemiştir. İkinci haftada ebeveynler ve çocukları ile birlikte Aile Okuryazarlığı Programı'nda yer alan etkinliklerin kısa bir uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalara ait görseller aşağıda yer almaktadır.



Resim 3-1:“Çirkin Ördek Yavrusu” Etkinliği Pilot Uygulaması



Resim 3-2:“Karışık Cümleler” Etkinliği Pilot Uygulaması



Resim 3-3: İkiz Çocukları ile Pilot Uygulamaya Katılan Anne ve Çocukları

Pilot uygulama sonunda araştırmacı, uygulama sürecine yönelik alan notları almış, okuldaki öğretmen ve idarecilerle görüşmeler yaparak program hakkındaki önerilerini almıştır. Ardından Aile Okuryazarlığı Programı’na son şekli verilmiştir. Ebeveyn ve çocukların bir arada olduğu etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 1. sınıfta yapılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

3.6. AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI'NIN UYGULANMASI

Araştırmanın esas uygulaması, 2018-2019 Bahar; 2019-2020 Güz ve 2019-2020 Bahar dönemlerini kapsayacak şekilde boylamsal olarak yürütülmüştür. Araştırma için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-1) ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Ek-2) gerekli izinler alınmıştır. Köy okulları, izinler ile birlikte tek tek ziyaret edilmiştir. Araştırmacı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığı bilgiler, okulların web sayfaları ve pilot uygulamaların yapıldığı okuldaki öğretmen ve idarecinin önerisi ile oluşturduğu listeden hareketle köy okullarını randevu alarak ziyaret etmiştir. Araştırma için uygun deney ve kontrol grubunun belirlenmesinin ardından Aile Okuryazarlığı Programı uygulama süreci başlamıştır. Esas uygulama süreci 22.03.2019 tarihinde başlamış ve 06.03.2020 tarihine kadar devam etmiştir. Uygulama takvimi aşağıda yer almaktadır:

AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI UYGULAMA SÜRECİ

1. hafta- Aile Okuryazarlığı Programının Tanıtımı
2. hafta- Ölçme araçlarının uygulanması- Odak grup görüşmesi
3. hafta- Kararlıyım!, Kabul dili
4. hafta- Durum kartları
5. hafta- Kafiye farkındalığı
6. hafta- Kitap okumanın önemi- Çocuk kitaplarının seçimi- Kitap inceleme
7. hafta- İlk sesi ne?, Son sesi ne?
8. hafta- Karışık cümleler- Yazma çalışması
9. hafta- Hikâye oluştuyorum!
10. hafta- Tilki tilki hecen kaç?- Dönem değerlendirmesi- Yaz tatili çalışmaları
----YAZ TATİLİ (Ev ziyaretleri)----
11. hafta- Birebir görüşmeler
12. hafta- Okuma-yazma süreci, Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi
13. hafta- Hayvanat bahçesi(ses tanıma, ayırt etme), Tren oyunu (hece çalışması), Hece ağacı
14. hafta- Kelime türetme
15. hafta- Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği)
16. hafta- Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği)
17. hafta- Çirkin ördek yavrusu (ebeveyn ve çocuk etkinliği)
18. hafta- Kitaplık oluştuyoruz!, Ebeveynlere yönelik kitap seçimi
19. hafta- Ebeveynlerin çocukları ile okuma yazma sürecinde yaşadıklarını paylaşımı
20. hafta- Akıcı okuma, okuduğunu anlama
21. hafta- Okuyucu çemberi

----ARA TATİL (Kütüphane ziyaretleri)----

22. hafta- Kütüphane ziyareti-I (Ara tatil)

23. hafta- Kütüphane ziyareti-II (Ara tatil)

24. hafta- Odak Grup Görüşmesi

25. hafta- Odak Grup Görüşmesi

Şekil 3-2: Aile Okuryazarlığı Programı (AOP) Uygulama Süreci

Araştırmanın esas uygulama süreci 25 hafta sürmüştür. Ebeveynlerden herhangi birinin ya da birkaçının uygulama haftasına katılamaması durumunda bir sonraki hafta o kişiye telafi programı uygulanmıştır. Etnografik olarak yürütülen bu çalışmada araştırmacı; sünnet, doğumgünü gibi köy halkı için önem taşıyan etkinliklere katılmıştır. Program uygulanırken ebeveynler bazı oturumlara yaptıkları yöresel ikramlıkları getirmişlerdir. Öğretmenler gününün olduğu hafta yapılan etkinlikte ebeveynler yine küçük ikramlıklar getirerek araştırmacının Öğretmenler gününü kutlamışlardır.

3.6.1. Aile Okuryazarlığı Programı

Aile Okuryazarlığı Programı (AOP), okul öncesi dönemden birinci sınıfta okuma-yazmanın edinimi ve sonraki süreçte ebeveyne eğitimler vererek çocuğun erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, kelime okuma bilgisi gelişimlerini desteklemeyi esas almaktadır. Programdaki etkinlikler; ebeveyn-çocuk iletişimi ekseninde, çocuklar için erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, etkileşimli kitap okuma şeklinde üç alanı kapsamaktadır. Ebeveynlerde ise Aile Okuryazarlığı bilinci oluşturmak, bunu aile kültürü haline getirmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan etkinlikler ile ev içi okuryazarlık ortamlarının da gelişimi sağlanmıştır.

3.6.1.1. Programın Genel İçeriği

Programın içerisinde yer alan etkinlikler, okul öncesi ve sonrasında ilkökul birinci sınıf çocuklarının ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarına göre özel olarak tasarlanmıştır. Program, programa genel bakış ve 25 haftalık etkinlik sürecinden oluşmaktadır. Etkinlik süreçleri ev uygulamalarını ve ebeveyn-çocuk etkinliklerini de içermektedir.

Programdaki materyaller, her sosyoekonomik seviyeden ebeveynin ulaşabileceği, evde kendilerinin tasarlayabileceği şekilde özel olarak hazırlanmıştır.

Program; öğretim faaliyetleri, değerlendirme materyalleri ve çoğaltılabilir etkinlik sayfalarını da içermektedir.

Programın giriş kısmında ebeveyn ve çocuk etkileşimini sağlamak üzere etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklerin ardından beceri gelişimine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Programdaki her bir etkinlik, kazanım, materyal ve uygulama süreci şeklinde uygulamayı gerçekleştirmek için gerekli tüm bilgiyi sunmaktadır. Etkinlikler Ek-3’de verilmiştir. Her etkinlik üç ana bölümden oluşmaktadır.

3.6.1.2. Programın Bileşenleri

Okul öncesi dönemden ilkokulda okuma-yazma süreci ve sonraki süreci kapsayan program, Aile Okuryazarlığı’nı geliştirmek ve çocuklarda okuma-yazmaya dönük becerilerin kazandırılması için ihtiyaç duyulan materyalleri sağlar. Programda yer alan Okul öncesi dönem ve 1. sınıf etkinlikleri, bu sınıflardaki tüm çocukların ve ebeveynlerin ihtiyacını karşılamak üzere özel olarak hazırlanmıştır. Programın ana bileşenleri, çocuklar için “Erken Okuryazarlık ve Fonolojik Farkındalık”- Early Literacy & Phonological Awareness, “Etkileşimli Kitap Okuma”- Dialogic Reading olmak üzere iki tanedir. Çocukların kelime okuma bilgisini geliştirmek ise programın alt bileşenidir. Ebeveynler için ise “Aile Okuryazarlığı”- Family Literacy programın ana bileşeni iken “Ev İçi Okuryazarlık Ortamı” ve “Okuma Yazma Sürecine Hazırlık” alt bileşenidir. Programın sarmal yapısı nedeniyle bir etkinlik birden fazla bileşene katkı sağlayabilir. Program, ebeveyn ve öğretmenler için kullanılabilir olması amacıyla çoğaltılabilir kopyaları içermektedir. Etkinliklerin ebeveynler ile uygulanmasının ardından evde çocuklar ile nasıl uygulanacağı detaylıca açıklanmıştır. Her bileşen için yapılan uygulamalar (Tablo 3.9.) ise toplamda 29 etkinliği içerir.

Tablo 3-9: Aile Okuryazarlığı Programının Yapısı

Bileşenler	Etkinlikler
Erken Okuryazarlık ve Fonolojik Farkındalık (7 hafta)	Kafiye farkındalığı
	İlk sesi ne?
	Son sesi ne?
	Tilki tilki hecen kaç?
	Hayvanat bahçesi
	Tren oyunu

	Hece ağacı Kelime türetme Karışık cümleler Hikâye oluşturun! Yazma çalışması
Etkileşimli Kitap Okuma (5 hafta)	Bir nokta* Kelime koleksiyoncusu* Çirkin ördek yavrusu* Kütüphane gezisi-I* Kütüphane gezisi-II*
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (5 hafta)	Kitap okumanın önemi Çocuk kitaplarının seçimi Kitap inceleme Kitaplık oluşturma Ben de kitap okuyorum! Okuyucu çemberi
Ebeveyn-Çocuk İletişimi (2 hafta)	Kararlıyım Kabul dili Durum kartları
Okuma-Yazma Süreci (4 hafta)	Ses temelli okuma-yazma öğretimi Okuma yazma süreci nasıl gidiyor? Akıcı okuma Okuduğunu anlama

Not. Programda her bir etkinlik bir bileşende yer alsa da, programın sarmal yapısı nedeniyle bir etkinlik birden fazla bileşene etki edebilir.

*Ebeveyn-çocuk etkinliklerini gösterir.

3.6.1.3. Etkinlikleri Gerçekleştirme

Etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği programda “uygulama” başlığında yer almaktadır. Etkinliklerin hangi kazanımlara yönelik olduğu, materyalleri ve adım adım uygulama planı bulunmaktadır. Her etkinlikte dört ana bölüm vardır. Bu ana bölümler şunlardır:

1-Kazanım: Bu bölümde etkinliğin ebeveyn ve çocuk için hangi kazanımları kazandırmaya dönük olduğu yer almaktadır.

2-Materyaller: Etkinliğin uygulanmasında kullanılacak materyaller bu bölümdedir.

3-Uygulama: Etkinliğin nasıl uygulanacağı yer almaktadır.

4-Çalışma Kağıdı (varsa):

3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İç içe geçmiş karma desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak deneysel uygulama sürecindeki gözlemler (video kayıtları, alan notları, araştırmacı günlüğü), odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri, ön test ve son testlerden toplanmıştır. Bu çalışmada nitel veriler nicel veriler ile iç içedir. Çünkü gözlem, görüşme ve uygulama süreçlerinden oluşan etnografik çalışmaya deneysel desen müdahale çalışması yerleştirilmiştir. Bu nedenle veri analizi basamakları, araştırmada gömülü verilerin iç içe ve sıralı olarak analiz edilmesine dayanmaktadır. Verilerin analizinde üç ana basamak kullanılmıştır; birincil verilerin analizi (nitel), ikincil verilerin analizi (nicel) ve ikincil verilerin birincil verileri nasıl ve hangi şekilde desteklediğini ve genişlettiğini belirlemek için karma yöntem analizi yapılmıştır. Bu desende analiz yapılırken öncelikle nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra nitel verilerin nicel veriler ile nasıl birleştirileceğine karar verilmiştir. Bu karar verme süreci, desenin en önemli analiz basamağıdır.

3.7.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel kısmının analizlerinde deney grubunun ön-test puanları ve son test puanları; kontrol grubunun ön test ve son test puanları analiz edilmiştir. Bu analiz için örneklem sayısı dikkate alınarak gruplar arası karşılaştırmalarda non-parametric Mann-Whitney U kullanılmıştır. Ön-test son-test karşılaştırmalarında ise non-parametric Wilcoxon kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada nitel verilerin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem ile elde edilen nitel verilerin analizi, araştırmacı tarafından oluşturulan veri analiz planı doğrultusunda incelenmiştir. Görüşme kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analiz edilmiştir. Gözlem verileri ise alan notları ve araştırmacı günlüğünün gözlem kayıtlarının detaylı olarak incelenmesi ile Microsoft Word programından yardım alınarak analiz edilmiştir. Ebeveynlerin birbiri ile konuşmaları, grup çalışmasında yaşadıkları ve özel ifadeler alan notu olarak kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, gözlem verilerini desteklemek için alıntı olarak verilmiştir. İçerik analizi yapılırken kodlama yapılmıştır. Kodlar da kendi içerisinde birleştirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar isimlendirilmiştir.

Temaların oluşturulmasında, analiz birimi olan her ebeveynin verileri sürekli olarak karşılaştırma tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve temalar isimlendirilerek farklı temalar arasındaki ilişki yapıları anlaşılma çalışılmıştır. Ebeveynler ile gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, araştırmacı ve bir diğer eğitim uzmanı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı dışındaki eğitim uzmanının kodlarının tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların aynı kodları kullanmaları görüş birliği; farklı kodları kullanmaları görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir.

3.6.3. Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi

Karma yöntem çalışmalarında farklı türdeki veri türlerinin birleştirilmesi gerektiğinden verileri birleştirirken ortaya çıkabilecek olası geçerlik tehditleri veri toplama, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması aşamaları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Verilerin toplanmasına ilişkin olarak verileri karşılaştırabilmek için aynı evrenden nicel ve nitel örneklem oluşturulmuştur. Aynı örneklemdeki deney grubunun tamamı nitel örnekleme katılmıştır. Nitel verilerin toplanması aşamasında ağırlıklı olarak nicel veri toplanmamıştır. Deneysel müdahale sürecinde ön testler uygulanmış, sonrasında gözlem verileri kamera kayıtları ile toplanmıştır. Nitel araştırmayı derinleştirmek için ebeveynler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler aynı araştırma sorusuna cevap vermese de birbirini tamamlayacak ve karşılaştırma yapmayı sağlayacak türde veriler toplanmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin analizine ilişkin nicel sınıflamalı veriler ile nitel temaların yer aldığı ortak bir gösterim yoluna gidilmiştir. Nitel bulgular ile ilişkili istatistiksel veriler sunularak nitel ve nicel bulgular birleştirilmiştir. Yorumlamaya ilişkin deneysel müdahale esnasında süreci değerlendirmek için gözlem ve görüşme verileri, nicel verilerin yorumlanmasında tekrar analiz edilerek bütünleştirilmiştir. Bu sayede verilerin tekrar yorumlanması ve sürecin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Yorumlama aşamasında nicel bulgular ve araştırma soruları, daha sonra nitel bulgular ve araştırma soruları ve en sonunda karma nicel ve nitelin bütünleştirildiği bulgular ve araştırma soruları ele alınmıştır. Verilerin yorumlanmasında bütünleştirilen verilerde ortak bir gösterim sağlanmaya çalışılmış ve veri türlerinin araştırma sonuçlarının hangi yönlerini açıklamada daha başarılı olduğu tartışılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında sosyal bilimlerdeki bakış açısı ile nitel veriler yorumlanarak nicel veriler ile bütünleştirilmiştir.

3.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için araştırma aşamaları detaylı olarak açıklanmalıdır. Nitel araştırmalarda araştırma süreci ve sonuçları tutarlı ve yeniden uygulanabilir olmalıdır. Bu araştırmada verilerin toplanması ve yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yapan birinin yansız davranması ve ön yargısız bir şekilde araştırmayı sürdürmesi gerekir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Bu araştırmada zengin ve birbirini teyit edecek şekilde veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler hem nicel hem de nitel olarak toplanmış, birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel ve nicel veri toplamak için hangi yaklaşımın desen veya yöntemine uygun olacağına karar verilmesi araştırmanın önemli bir bölümüdür. Bu nedenle deneysel desende veri toplamak için ölçekler kullanılırken nitel çalışmada gözlem, odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri kullanılmıştır. Araştırmacı; uygulama esnasında alan notları, uygulama sonrasında araştırmacı günlüğü tutmuştur. Böylelikle veri toplarken “veri çeşitlemesi” (triangulation) sağlanmıştır. Çeşitleme, iki ya da daha fazla yöntemin bir arada kullanılarak yöntemde zenginleşmeyi sağlayan bir uygulamadır (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel çalışmaya deneysel desen entegre edilirken iki iç içe geçen yöntemin veri toplama sürecinde birbirleri için içsel tehdit oluşturmamalarına ve birbirlerini tamamlayıcı olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle deneysel kısım için toplanan veriler uygulamanın ilk iki haftasında ön-test olarak toplanmıştır. Çocuklar birinci sınıfa geçtiklerinde ise son testler uygulanmıştır. Ebeveynlere Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi birinci sınıfın başında, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Aile Okuryazarlığı Ölçeği ise uygulama sonunda uygulanmıştır.

Nitel kısımda tümevarımsal analizin güvenilirliğini sağlamak için hem kodlamaların hem de kodlayıcıların güvenilirliğine önem verilmiştir. Araştırmacı veri setlerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için transkript (ses kayıtlarının yazıya dökümü) işlemini yapmış ve daha sonra kontrolünü sağlamıştır. Kontrol aşamasında, ses kaydı belli bir zamanda durdurularak söylenenler ve yazılanların

uyumuna bakılmıştır. Ayrıca ses kayıtları, bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir.

Araştırmacı, kodlama doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için tümevarımsal analizi geniş bir zaman aralığında ve tekrarlayarak yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, kod ve temaları sürekli kontrol ederek kod ve tema doğruluğunu artırmaya çalışmıştır. Ayrıca oluşturulan kod ve temaların doğruluğu ve güvenilirliği, uzman görüşleri alınarak artırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla eğitim alanında doktora yapmış, daha önce nitel araştırmalarda yer almış bir uzman da verileri kodlamıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar arasındaki görüş birliği formülü kullanılmıştır. Buna göre, kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenildiği belirtilmektedir. Bu araştırmada, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayı %91,02 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, elde edilen veriler dikkate alındığında, araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirlik değerlerinin geçerli düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde elde edilen nitel ve nicel bilgiler sunulmuştur. Ayrıca nitel ve nicel bulgular birleştirilerek karma bulgular verilmiştir. Nitel bulgular; gözlem verilerinden elde edilen bulgular, görüşme verilerinden elde edilen bulgular ve ev ziyaretlerinden elde edilen bulgular olmak üzere üç ana başlık altında verilmiştir. Bu ana başlıklar öncesinde ebeveynler ve çocuklar ile ilk temas, okul bağlamı, aile yapısı, informal eğitim ortamı olarak ev başlıkları altında bulgulara geçiş sağlanmıştır. Bulgular sunulurken etnografik bakış açısını yansıtabilmek amacıyla fotoğraflardan yararlanılmıştır.

4.1. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR



Resim 4-1: Köy ve Okul Ortamı

4.1.1. Ebeveynler ve Çocuklar ile İlk Temas

Araştırmacı, şehir merkezine beş kilometre uzaklıkta olan bu köy okuluna (Resim 4-1.) köy dolmuşu ile gitmiştir. Köy okulunun kapısındaki güvenliğe önceden müdürden aldığı randevusunun olduğunu söyleyen araştırmacı, içeri girmiştir. Müdür araştırmaya katılım konusunda istekli olduğunu belirttikten sonra bundan sonraki süreç için müdür yardımcısı Arzu Öğretmen'i görevlendirmiştir.

“Arzu  ğretmenin sıcak karşılaması kendimi okuldan biri gibi hissetmemi sağladı.” (Araştırmacı Günlüğü, 03.03.2019)

Araştırmacı, Arzu  ğretmen’in yönlendirmesi ile okul çıkışına kadar ebeveynlerin gelmesini beklemiştir. Ebeveynlerin gelmesinin ardından Arzu  ğretmen’in duyurusu ile seminer salonunda ebeveynler ile görüşme yapılmıştır. Bu, ebeveynler ve araştırmacının ilk karşılaşmasıdır. Uygulamanın yapılacağı ana sınıfı 15 çocuktan oluşmaktadır. Seminer salonuna 14 ebeveyn gelmiştir. Araştırmacı bu toplantıda öncelikle kendisinden bahsetmiş, sonrasında ise çalışma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından 12 ebeveyn araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını açıklamıştır. Katılmak istemeyen bir ebeveynde işitme engeli bulunmaktadır. Araştırmacının söylediklerini anlamakta güçlük çekmektedir, bu nedenle katılmak istemediğini belirtmiştir. Diğer ebeveyn ise parçalanmış bir ailede büyüyen çocuğun babaannesidir. Kendisi okuma yazma bilmediğini ve başka işlerinin olduğu, diğer torununa da baktığını, bu sebeple araştırmaya katılamayacağını belirtmiştir. Katılım sağlayamayacak diğer ebeveyn ise bu toplantıda da yoktur.  ocuğu taşımalı olarak eğitim gören bir ebeveynidir. Araştırmacı  ğretmen aracılığı ile bu ebeveynle görüşmüş ancak ebeveyn, etkinliklere gelip gitmesi zor olacağı için katılamayacağını belirtmiştir. Araştırmacı, bu okulun, uygulama okulu olduğunu araştırma defterinde aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“Bu gittiğim dördüncü okul. Sonunda aradığım çalışma grubunu buldum!”
(Araştırmacı günlüğü, 03.03.2019)

Böylece araştırmacı, 25 hafta süren Aile Okuryazarlığı Programı’nı uygulamak ve o köyün bir parçası olmak için ilk adımı atmıştır.

4.1.2. Okul Bağlamı

Ebeveyn ve  ocuklarla Buluşma Alanı: Okul, bir ana sınıfı ve beş ilkokul sınıfından oluşan bir k y  okuludur. Aile Okuryazarlığı Programı’nın uygulaması okulun    alanında gerçekleştirilmiştir. Bunlar seminer salonu, okul kütüphanesi ve çocuklar 1. sınıfa geldiklerinde onların kendi sınıfıdır. Çocuklar ana sınıfındayken çocuklarla etkinlik yapılmadığı için sınıfları kullanılmamıştır. Sadece  l ek uygulamalarında ana sınıfına bağlı bir etkinlik odası kullanılmıştır. Çocuklar 1. sınıfa

geçtiklerinde sınıflarında okul dışı saatlerde öğretmen bilgisi dâhilinde anne-çocuk etkinlikleri düzenlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı bu okul, Türkiye'deki diğer okullardan biraz farklıdır çünkü çocuklar bu okula ayakkabısız girmektedir. Araştırmacının müdürle yapılandırılmamış bir görüşmesinde bu bulguyu destekleyen alıntılar aşağıda verilmiştir:

“...Hocam, okulumuzda yaptığınız etkinlikler bizi mutlu ediyor. Ben de bu okul için çok uğraşıyorum. Bu okul diğer okullardan farklı. Ayakkabısız okul. Gazetelere çıktık. Çocuklar kendisini evinde gibi hissetsin diye.” (Okul Müdürü)”

Uygulama okulunun müdürü, okulu için çok emek verdiğini dile getirmiştir. Araştırmacı da okula gittiğinde çorap ile ya da galoş kullanarak seminer odasına gitmektedir. Yukarıdaki verilerden hareketle okuldaki okul ikliminin okul idaresi tarafından düzenlenmeye çalıştığı söylenebilir. Ancak ebeveynler ile yapılan odak grup görüşmesinde ebeveynler bu durumdan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Makbule: Bu ayakkabısız uygulama geldiğinden beri okulda sıcak ortam olacaktı. Ama bizi içeri bile sokmuyorlar. Galoşlar bitiyor diye.”(Odak grup-3)

“Hatice: Eğitimle ilgileri yok. Hep göstermelik şeyler.” (Odak grup-3)

Araştırmacı bu bulguyla Hatice Hanım'ın evinde yaptığı ev ziyaretlerinde de karşılaşmıştır. Ev ziyaretinde ebeveynler okula ayakkabısız girmekten rahatsız olduklarını söylemiştir.

“Ebeveynlerden Zeynep Hanım, okula ayakkabısız girmenin yersiz olduğunu söylemiştir. Bunun çocuklara faydası olmadığını, onun yerine eğitime önem vermelerini dile getirmiştir.” (Ev ziyareti, Alan Notu)

Sonuç olarak ebeveynlerin okulda yürütülen “Ayakkabısız Okul” uygulaması kapsamında kendilerinden galoş parası toplanmasından rahatsız oldukları söylenebilir. Öte yandan müdür, okul için çok fedakârlık yaptığını ve mesai saatleri dışında bile okula geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle okul iklimi ile ilgili olarak

okul ile ebeveynler arasında sürekli olmasa da belirli çatışmalar ve anlaşmazlıklar olduğu söylenebilir.

İdareciler, Öğretmenler ve Okul Çalışanları: Araştırmacı, uygulama süresince müdür, müdür yardımcıları, okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olmak üzere beş öğretmen ile diyalog halinde olmuştur. Ayrıca okulun beş çalışanı vardır. Bu kişiler; güvenlik görevlisi, mutfak personelleri, ana sınıfı yardımcısı, teknik personeldir. Uygulamanın ilk yılında mutfak personeli olan kişi aynı zamanda anasınıfında çocuğu öğrenim gören bir ebeveyndir. Araştırmanın katılımcı grubundadır.

Okul müdürünün adı Mehmet'tir. Mehmet Öğretmen, araştırmanın uygulama sürecinde destek olması için Arzu Öğretmeni görevlendirmiştir. Bu araştırmanın uygulama günü cuma günüdür. Saat olarak Cuma namazına denk geldiği için araştırmacı müdür ile çok sık karşılaşmamıştır. Buna karşın ölçek uygulaması ya da etkinlik sonu zamanlarında araştırmacı mutlaka Müdür'ün yanına uğramaktadır. Onunla kısa da olsa yapılandırılmamış görüşmeler yapmakta, araştırma ile ilgili görüşlerini almaktadır. Müdür, genel olarak memnuniyetini dile getirmektedir. Okul müdürü, genç ve dinamik bir yapıya sahiptir. Araştırmayı da başından sonuna kadar desteklemiştir.

Arzu Öğretmen okulun müdür yardımcısıdır. Kendisi bu araştırmaya çok ilgi göstermiştir. Okulda bir kütüphane kurmuştur. Panolara kitap okuma ile ilgili görseller asmaktadır. Ebeveynlerle birlikte Aile Okuryazarlığı Programı'na fırsat buldukça katılım göstermiştir. İlk haftalarda katılımın sürekliliği hakkında ebeveynlere de bilgi vermiştir.

“...Aylin Öğretmen, sizin için çalıştığı okuldan izin alıp geliyor. Çalıştığı köyü biliyorsunuz buraya çok uzak bir dağ köyü. Kendinizi bu çalışmanın bir parçası olduğunuz için şanslı görmelisiniz. Düzenli katılmanız çok önemli..”
(Alan notu- 05.04.19)

Yukarıdaki ifadelerden Arzu Öğretmen'in ebeveynlerin düzenli katılımı konusunda etkisi olduğu söylenebilir. Buna ek olarak katılımcıların uygulamalara düzenli katılmalarını etkileyen bulgulara ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda da ulaşılmıştır.

“Hocam biz buraya gelince rahatlıyoruz. Keşke her gün olsa. Siz çok iyi anlatıyorsunuz. Sayenizde çok şey öğrendim.” (Bireysel görüşme- Figen Hanım)

“Bugün katılımcılardan biri etkinlik sonrasında yanıma gelerek hocam, sayenizde biz de görüşmüş paylaşımda bulunmuş oluyoruz. Her seferinde istekli geliyorum. dedi. Alan notu-26.04.2019)

Yukarıdaki ifadelerden hareketle ebeveynlerin uygulamalara istekli geldikleri, araştırmacının anlatımını beğendikleri söylenebilir. Ayrıca ebeveynler bu uygulamaları bir şeyler öğrenmenin yanı sıra sosyal ortam olarak görmekte ve rahatlama duygusu yaşamaktadırlar.

Katılımcı grubundaki çocuklar birinci sınıfa geçtiğinde sınıflarında okul öncesi eğitim almamış veya başka bir okulda bu eğitimi almış çocuklar bulunmaktaydı. Bu çocukların ebeveynleri de bu eğitimlere katılmayı talep ettiler. Bu bulgu da benzer şekilde ebeveynlerin düzenli katılımının gerekçesi olabilir. Çünkü ebeveynler istekli ve düzenli katıldıkları uygulamalara diğer ebeveynleri de davet etmişlerdir. Bu ebeveynler de eğitime dahil edilmiştir ve onlara bir telafi programı uygulanmıştır. Telafi programında ebeveynlere geçen dönem yapılan etkinlikler hakkında bilgilendirme yapılmış, çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Ancak çocuklar birinci sınıfa geçtiğinde artık Arzu Öğretmen bu okulda görev yapmamamaktadır. Kendisi başka bir okula birinci öğretmeni olarak atanmıştır. Arzu Öğretmen, ilk okuma-yazma süreci ile ilgili destek almak için araştırmacıyı zaman zaman aramaktadır. Araştırmacı, yeni okulunda onu iki kez ziyaret etmiştir.

Uygulama okuluna Arzu Öğretmen yerine atanan müdür yardımcısı Sevim Hanım’dır. Sevim Öğretmen araştırmacı ile nadiren konuşmaktadır. Araştırmaya karşı pek ilgi göstermemiştir. Ancak bu araştırma için sorun oluşturmamıştır. Çünkü araştırmacı uzun süredir okula gelip gitmektedir. Teknik personel, okul görevlisi, güvenlik görevlisi herkes ile iletişimi bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim süreci rutin olarak devam etmiştir. Okulda idareye ve öğretmenlere çay kahve yapmakla görevli olan hanım, aynı zamanda bir ebeveynidir. O da fırsat buldukça eğitimlere katılmıştır.

Araştırmacı her hafta uygulamaya gittiğinde okul öncesi öğretmenini mutlaka ziyaret etmiştir. Onunla yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Okul öncesi

öğretmeni zaman zaman araştırmacıyı sınıfına davet etmiştir. Okuma ve yazmaya hazırlık süreci ile ilgili araştırmacıya sorular sormuştur. Bu bulgudan yola çıkarak okul öncesi öğretmenin ilgili, öğretmeye istekli olduğu söylenebilir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynler, öğretmenin disiplinli olduğunu ve öğretmeni çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı minibüsle köye gelip gitmektedir. Okul öncesi öğretmeni bunu öğrenince kendi arabasıyla onu götürebileceğini söylemiştir. Bu araştırma için önemlidir. Araştırmacı arabada öğrenciler hakkında öğretmenin fikirlerini öğrenme, araştırmanın öğrenciler üzerinde varsa etkisini öğretmenden duyma fırsatı yakalamıştır. Toplam üç kez gerçekleşen bu araba sohbetlerinde öğretmen daha öğretmenliğin zorluklarından, yorgunluktan ve yaşadığı hastalıklardan bahsetmiştir. Bir gün öğretmen arabasıyla araştırmacıyı eve bıraktığında, araştırmacı onu kahve içmeye evine davet etmiştir. Öğretmen bu daveti kabul etmiştir. Öğretmen, öğrencilerin ve velilerin öğrenme durumlarından bahsetmiştir. Araştırmanın etnografik yönü için bu oldukça iyidir. Bu sayede araştırmacı, araştırma dinamiklerini daha yakından öğrenme fırsatı yakalamıştır.

Araştırmacı, gelecek yıl için çocuklar okul öncesinde okurken dördüncü sınıfların öğretmeni ile görüşmüştür. Aksi bir durum olmadığı müddetçe uygulamanın yapıldığı öğrencileri bu öğretmen okutacağını müdürden öğrenmiştir. Sınıf öğretmenin adı Ahmet'tir. Öğretmen geleneksel bir öğretmendir. Ebeveynler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde Ahmet Öğretmen ile yeterince görüşemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumdan çok şikâyet etmişlerdir. Ayrıca öğretmenin ödevleri kontrol etmeden geri dönüşüme atmak gibi davranışları olduğunu söylemişlerdir. Araştırmacı okuldan otobüsle dönerken Ahmet Öğretmen ile üç kez karşılaşmıştır. Köy dolmuşunda genel konular hakkında konuşmuşlardır. Ahmet Öğretmen öğrencilerden veya okuldan pek bahsetmemiştir. Araştırmacı, sınıf kültürünü anlamak için sınıf içi gözlemler yaptığında Ahmet Öğretmen'in özverili davrandığını görmüştür. Araştırmacı, sınıf iklimini görmek amacıyla dört kez sınıf gözlemi yapmıştır. Elde edilen verilerden hareketle Ahmet Öğretmen'in ebeveynlerden kopuk olduğu, okul-aile-öğretmen etkileşimini yeteri düzeyde sağlayamadığı söylenebilir.

Bu çalışma sayesinde araştırmacı araba kullanmaya başlamıştır. Bu sayede, ebeveynlerden bazıları şehir merkezine giderken araştırmacının arabasına

binmişlerdir. Arabada daha genel konular konuşulmuştur. İlkokul ve Okul öncesi öğretmenleri ile araba ve dolmuşta yapılan diyaloglar sona ermesine rağmen velilerle diyaloglar başlamıştır. Bu süreçlerde araştırma sorularına yönelik bir bulgu yakalanmamış olsa bile araştırmacının köy içi dinamiklerini keşfetmesine ve o köyün parçası olmasına imkân sağlamıştır.

4.1.3. Aile Yapısı

Bu köydeki geçim kaynağı tarım ve hizmet sektörüne dayanmaktadır. Erkekler genellikle fabrikalarda çalışmaktadır, kadınlar ise ev hanımıdır. Ancak kadınlar evde parça işi yapmaktadır. Yaptıkları işleri fabrikalara teslim ederek para kazanmaktadırlar. Araştırmacı, köydeki sünnet düğünü ve doğum kutlaması gibi etkinliklere katılarak aile yapısını anlamaya çalışmıştır.



Resim 4-2: Sünnet fotoğrafı (Soldan: Baba, Anne, Araştırmacı, Çocuk)

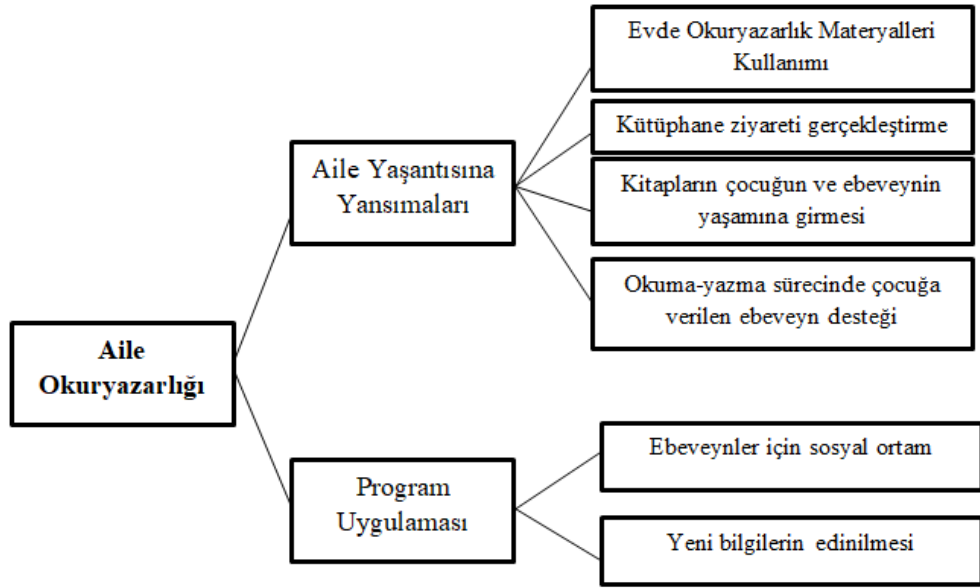
Araştırmacı sünnet düğününe annesi, babası ve eşi ile katılmıştır. Köydekiler sünnet düğününde okuldan birini görmekten mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Müdürü ve öğretmenleri, sünnete davet etmelerine rağmen gelmediklerini söylemişlerdir. Araştırmacı, sünnet düğününde köy kültürünü anlamaya çalışmıştır. Onlarla oynayıp halay çekmiştir. Sünnet düğününden elde edilen bulgulara göre anne babaların çocuklarını önemsedikleri ve köydeki büyükanne ve büyükbabaların çocuklar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu kutlamada başrol onlar olmuştur. Konukları ağırlamışlardır. Benzer şekilde, bu çalışmanın katılımcılarından birisi de anneannedir.

“... Torunlarımın her şeyiyle ilgileniyorum. Anneleri çalışıyor. Bu yüzden bu eğitimlere katılıyorum...” (Sevgi Hanım, babaanne)

Ebeveynlerden biri (Hatice Hanım) kendisiyle yapılan yüz yüze görüşmede büyükanne ve büyükbabaların çocukları üzerinde çok etkili olduğunu söylemiştir. Kendisi bu durumdan memnun değildir. Bunu çocuklarına tutarlı ebeveyn tavrı göstermek üzerinde bir engel olarak görmektedir.

4.1.4. Aile Okuryazarlığı Programı Uygulamasında Elde Edilen Bulgular

Araştırmacı Aile Okuryazarlığı Programı'nı uygulamak için 25 hafta köye gitmiştir. Araştırmacının ilk hafta (22.03.2019) ana amacı, programı ebeveynlere tanıtmaktır. Araştırmacı, bununla ilgili olarak ebeveynlere bir sunum hazırlamıştır. İkinci hafta (29.03.2019) programdan beklentilerini ortaya çıkarmak ve aile okuryazarlığı deneyimlerini anlamak için odak grup görüşmeleri yapmıştır. Araştırmacının ilk haftalarda (05.04.2019) amacı, onları ebeveynlik konusunda bilgilendirmektir. Bunun için psikolog yardımıyla etkinlikler geliştirilmiştir. Araştırmacı, ebeveyn-çocuk iletişimi ve tutarlı ebeveyn davranışları üzerine oturumlar düzenlemiştir. Ebeveynlerin artık okuma yazma faaliyetlerine geçmeye hazır görülmüştür. Aile Okuryazarlığı Programı'na ilişkin oluşturulan genel kod ve temalar “programın aile yaşantısına yansımaları” ve “program uygulaması” şeklinde iki başlıktadır. Programın aile yaşantısına yansımaları, evde okuryazarlık materyalleri kullanımı, kütüphane ziyareti gerçekleştirme, kitapların çocukların ve ebeveynlerin yaşamına girmesi, okuma-yazma sürecinde çocuklara verilen ebeveyn desteği şeklindedir. Programın uygulanma süreci ise ebeveynler için sosyal ortam olarak görülmekte ve yeni bilgiler edinme süreci olarak değerlendirilmektedir. Aile Okuryazarlığı Programı'na ilişkin genel kod ve temalar Şekil 4-1.'de yer almaktadır.



Şekil 4-1: Aile Okuryazarlığı Programı Kod ve Temalar

Şekil 4-1’den hareketle Aile Okuryazarlığı Programı sayesinde ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerini ev ortamına taşıdıkları, ev okuryazarlık ortamının niteliğinin arttığı, ebeveynlerin yeni bilgiler edinmeye karşı istekli ve öğrenmeye açık hale geldikleri söylenebilir.

4.1.4.1. Oturum-1: Aile Okuryazarlığı Programının Tanıtımı

Bu oturumda ebeveynlere Aile Okuryazarlığı Programı’nın tanıtımı yapılmıştır. Bu tanıtım için araştırmacı, hazırladığı sunuyu ebeveynlere sunmuştur. 12 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilen ilk oturum 1 saat 20 dakika sürmüştür.

Programın tanıtılmasından sonra oturumlara düzenli katılım konusunda ebeveynler bilgilendirilmiştir. Bu düzenli katılımın birbirini takip eden oturumlar için önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı, katılımı takip etmek amacıyla hazırladığı çizelgeyi ebeveynlere göstermiştir.

Sıra No	Ad Soyad	22.03.19	29.03.19	05.04.19	12.04.19	19.04.19	26.04.19	02.05.19	09.05.19	17.05.19	24.05.19	31.05.19
1	E. [redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	[redacted]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Şekil 4-2: Devam Takip Çizelgesi

Bu oturum 22.03.2019 Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Bir ebeveyn tarafından kurulan WhatsApp grubundan gün ve saat kararlaştırılmıştır. Bundan sonraki oturumların her hafta cuma günü yapılacağı ebeveynler ile kararlaştırılmıştır. Saat ise 11:30 olarak belirlenmiştir. Oturumun saati çocukların okuldan çıkacakları saate göre belirlenmiştir. Böylece ebeveynler oturum sonunda çocuklarını alıp eve gidebilmektedir.

Oturum sonunda ebeveynlerden gelen bazı yorumlar şu şekildedir:

“Evet, bizim böyle bir eğitime ihtiyacımız vardı Aylin Hanım”(Alan Notu, 22.03.19)

“Hocam benim merak ettiğim, neden bizim okul? Bu şans bizim okula nasıl denk geldi?” (Alan Notu, 22.03.19)

Araştırmacı, bu okulu belirlerken izlediği yolu ebeveynlere anlatmıştır. Katılıma istekli olmalarının araştırmayı bu okulda yürütmesi üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Bu bulgulardan hareketle, ilk oturumdan ebeveynlerin sonraki oturumlara katılım konusunda istekli davrandıkları söylenebilir. Video verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle, ebeveynler çalışmaya karşı istekli görünseler ve bunu ifade etseler bile kendilerini nasıl bir sürecin beklendiğine dair bir belirsizlik yaşamaktadırlar. Bu belirsizliğin giderilmeye sağlanması için araştırmacı tarafından

sunu gerçekleştirilmiş olsa da bunun belirli bir süreçle mümkün olabileceği söylenebilir.

4.1.4.2. Oturum-2: Odak Grup Görüşmesi

29.03.2019 tarihinde ebeveynler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ebeveynlerin tamamı (12 kişi) oturuma katılmıştır. 12 kişi ile odak grup görüşmesinin sınırlılıkları olacağından ebeveynler ile önceden görüşülüp bir grup oturuma daha geç çağırılmıştır. Ebeveyn grubu iki gruba ayrılmıştır. Her grup ile ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde ebeveynlere yedi soru sorulmuştur.

Odak Grup Görüşme Soruları-Ebeveyn

1. “Kitap okumak” sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor?
2. Çocuğunuza kitap okuyor musunuz?
 - a) Evet ise, çocuğunuza kitap okuma sebepleriniz nelerdir?
 - b) Hayır ise, okumama sebepleriniz nelerdir?
3. Çocuğunuz ile yazma çalışmaları yapıyor musunuz? (kalem tutma, boyama
4. İlkokula hazırlık konusunda okul öncesi kurumundan beklentileriniz nelerdir?
5. Sizlere uygulanacak Aile Okuryazarlığı Programı’ndan beklentileriniz nelerdir?
6. Program içeriğinde eğitim almak istediğiniz konular nelerdir?
7. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Bu odak grup görüşmesi ile amaç, hem ebeveyn grubunu yakından tanımak hem de onların program öncesi kitap okuma ve yazma çalışmaları hakkında bilgi almaktır. Odak grup görüşmelerinden ilki 47 dakika 36 saniye sürmüştür. İkincisi ise 40 dakika 48 saniye sürmüştür. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuklarına program öncesi kitap okuma durumları, yazma çalışmaları ve programdan beklentileri şeklinde aşağıda verilmiştir:

Aile Okuryazarlığı Programı Öncesi Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları: Görüşme yapılan ebeveynlere “Çocuğunuza kitap okuyor musunuz? Okuma ve okumama sebepleriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir.

Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı öncesi çocuklarına kitap okuma durumlarına ilişkin söylemler ve bu söylemlere ait sıklıklar Tablo 4-1’de sunulmuştur.

Tablo 4-1: Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı Öncesi Kitap Okuma Durumları

Temalar	F	%	Ebeveyn Söylemleri
Düzenli Okuma	0	0	----
Bazen Okuma	3	25	Gün içinde değil de akşamları okuyorum ben. Ama şöyle bir şey. Canı istemediğinde hayatta okutturmaz. O kitabı elimden alır atar. (Aynur Hanım)/ Ablasına da ben küçükken kitap okuyordum. Bebekken. Melisaya da fırsatım oldukça okuyom. (Zeynep Hanım)/ Biz fırsat buldukça okuyoruz. Bazen devamlı aynı kitabı istiyor. (Aslı Hanım)
Hiç Okumama	9	75	Valla biz evde yani ben şahsıma konuşuyorum evde kitap okuma olayı yok. Çünkü sıkıntılarım var benim. Başımda rahatsızlık var. Kayınvalide var. Çocuk bir yandan. Koca desen. Yani okuma şeyim yok. (Atiye Hanım)/ Şimdi biraz önce dışarda velilerle de konuştuk. Birazcık çocuğun içinden gelmesi lazım dedim ben. Mesela biz ne kadar bir şeyler yapmak istesek de onun içinde olmayınca. (Hatice Hanım)/ Aslında istiyor benim oğlum ama açıkçası okuyamıyoruz. Bizim okuma yapma fırsatımız yok. Zaten çok geç uyuyor. Öğlen uyumuyor. Zaten bir tane daha bir buçuk yaşında bir oğlum var. Ben çalışıyorum. (Emel Hanım)/ Ben Ege’ye okumuyorum. Benim 4/A sınıfında Mete var. Ona her hafta bir kitap veriyor. Bir de boş bir kağıt veriyor. Oraya özetini yazıyor. Yani ben şu anda Mete’nin üzerinde duruyorum. Ege değil (Figen Hanım)/ Ben kitap okumuyorum. Ama bundan sonra.. gülüyor. İşlerim azaldı. İş yoğun baya bir yoğun geçiyordu. (Gözde Hanım)
Toplam	12	100	

Tablo 4-1 incelendiğinde ebeveynlerin hiçbiri çocukları ile düzenli kitap okuma, etkileşimli kitap okuma gibi etkinlikleri yapmamaktadır. Üç ebeveyn çocukları ile kitap okusa da bu nadiren ve düzensiz bir şekildedir. Dokuz ebeveyn ise çocuklarına kitap okumadığını belirtmişlerdir. Kitap okumama sebeplerine kişisel sorunlar, kayınvalideye bakım, çocuğun isteksiz olması, evde küçük başka bir çocuğun olması, bir işte çalışma ve büyük olan çocukla daha çok ilgilenme gibi değişkenler örnek olarak gösterilebilir.

Görüşme yapılan ebeveynlere “Çocuğunuz ile yazmaya hazırlık çalışmaları, kalem tutma çalışmaları, boyama gibi etkinlikler yapıyor musunuz?” soruları

yöneltirilmiştir. Ebeveynler yazmaya hazırlık çalışmalarını harf öğretimi olarak düşünmüşlerdir. Bunun öğretmen tarafından istenmediğini belirtmişlerdir.

“Normalde hocam biz yazmaya harfleri falan yazdırmaya başlamıştık. Songül hanım dedi ki birinci sınıfta yanlış öğrettiğiniz bir harf için geri dönüşü zor oluyor. Biz ama ismini falan yazdırmayı denedik. O gün uyarı aldık bıraktık zaten. (Aynur Hanım)”

“Biz de kesinlikle harf öğretmeyin dedi. “ (Gözde Hanım)

“Ben hani evde hani çalışma olarak değil de yanlış öğretirim diye.”(Ayşe Hanım)

“Biz bi kere denedik öğretmeyi. Bakıyo ablam birinci sınıfta öğrendi ben de öyle öğrencem öğretmen öyle dedi diyor. “(Şennur Hanım)

Araştırmacı tarafından yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin örneklerin verilmesinin ardından ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı öncesi çocukları ile yaptıkları/yapmadıkları yazmaya çalışmalarına ilişkin söylemler aşağıda sunulmuştur:

“Ben bir kere yaptırmıştım geçenlerde. Mesela benim ismim E.... E gördüğünde anne bu senin isminden diyor.” (Zeynep Hanım)

“Boyama yapıyoruz.” (Cansu Hanım)

“Bizim de resim yazma yapıyor.”(Emel Hanım)”

“Hocam Ege resim yapmayı çok seviyor. Yapıyor duvara bantla asıyor. İsmi de yazmayı ben hiçbir şey göstermedim. Kendi öğrendi. Dosyanın üstünde kendi ismi yazıyordu baka baka baka baka öğrendi. Her gün ödevini bitirdikten sonra kendi yazıyor ismini. Ben ellemiyorum. (Figen Hanım)”

Yukarıdaki söylemlerden hareketle ebeveynlerin yazmaya hazırlık çalışması yapmamalarının gerekçesi olarak öğretmenin kendilerine böyle dediğini söyleyerek bunu öğretmene atfettikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan ebeveynlere “Sizlere uygulanacak Aile Okuryazarlığı Programı’ndan beklentileriniz nelerdir? Program içeriğine göre eğitim almak istediğiniz konular nelerdir?” soruları yöneltirilmiştir:

“Bence çok faydası olur yani. Anasınıfının bile hani çok faydası oldu. Açıldı. Sizin de faydanız olacağını düşünüyorum.” (Gözde Hanım)

*“Bu eğitimlerin mutlaka faydası olur. Eğitim almanın zararı olmaz ki.”
(Zeynep Hanım)*

Ebeveynlerin verdiği yanıtlardan hareketle kendilerinin eğitimin faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir. Programdan beklentileri ile ilgili ebeveynlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Hocam okuma-yazma gibi şeylerin dışında onlara nasıl davranacağımız konusunda da bize yardımcı olsanız.” (Selda Hanım)

“Hocam onları ikna edemiyoruz biz bazen.” (Hüsniye Hanım)

Yukarıda yer alan odak grup görüşmelerine ait verilerden ve pilot uygulamalardan hareketle araştırmacı, iki hafta süreyle iletişim becerileri, empatik düşünme, tutarlı ebeveynlik gibi konularda ebeveynler ile etkinlikler gerçekleştirmiştir. Buradaki amaç, ebeveynlerin önce çocuklarıyla olumlu iletişim kurabilmelerine katkıda bulunmak, aile okuryazarlığını bu anlamda da desteklemeye çalışmaktır. Bu etkinlikler hazırlanırken araştırmacı, bir psikolog bir de psikolojik danışmandan uzman görüşü almıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)’ndeki iletişim becerileri etkinlikleri kullanılmıştır.

4.1.4.3. Oturum-3: Kararlıyım!-Kabul Dili

10 ebeveynin katılımıyla gerçekleşen bu oturum 1 saat 10 dakika sürmüştür. Katılamayan iki ebeveyn için bir sonraki haftada uygulamanın ilk on dakikası telafi uygulanmıştır. Bir önceki hafta yapılan etkinlik anlatılmıştır. Oturum okulun seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu etkinlik, Aile Okuryazarlığı Programı’na giriş niteliğindedir. Kararlıyım! isimli etkinlikte ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları iletişim problemleri örnek diyaloglar üzerinden canlandırılmıştır. İletişimde kararlılık, süreklilik kavramları üzerinde durulmuştur. Etkinliklere ait kazanımlar ve amaçlara Ek-1’de yer verilmiştir:

“Velilerin yüzlerinde gülümseme ifadesi var. Bu ifade zaman zaman kendisini kahkahaya bırakıyor. İlk başta grup önünde canlandırma yapmaya çekinseler

de şimdi keyif alıyorlar. Diyalogları verdiğim kâğıttan dikkatlice okuyorlar.”
(Alan Notu - 05.04.2019)

Gözlem verilerinden hareketle ebeveynlerin canlandırma yaparken oldukça eğlendikleri, ilk etapta grup önünde canlandırma yapmaya çekinseler bile bu durumun bir süre sonra onlar için eğlenceli hale geldiği görülmüştür. Bir önceki hafta odak grup görüşmesinden sonra ebeveynlerin okuma ölçümleri yapılmıştır. Bu gibi okuma etkinlikleri programın içeriğinde yer almaktadır. Program uygulamasının sonunda ebeveynlerin son okuma ölçümleri alınmıştır. Buna ilişkin bulgular ilerleyen bölümlerde verilecektir.

Kabul dili etkinliği ise oturuma 10 dakika mola verilmesinin ardından yapılmıştır. Molada okulda çalışan görevlinin getirdiği çaylar içilmiştir. Bu görevli de fırsat buldukça eğitimlere katılmaktadır. Kabul dili etkinliğinde empatik konuşma, sen dili, ben dili kavramları üzerinde durulmuştur. Gönüllü ebeveynler grup önünde canlandırma yapmaya devam etmiştir. Etkinliklere ait detaylı bilgiler Ek-3’de yer almaktadır. Oturum sonunda ebeveynlerden sözel olarak kısa bir değerlendirme istenmiştir. Araştırmacı, “Etkinliklerimizi nasıl buldunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Ebeveynlerden gelen cevaplar şu şekildedir:

“Hocam ben çocuğumla suçlayıcı konuşuyormuşum. Sayenizde onunla nasıl iletişim kuracağımı öğrendim” (Figen Hanım)

“Hocam ben sen dili kullanıyormuşum. Ama artık ben dili kullanmaya başlayacağım.” (Ayşe Hanım)

Bu etkinliklerden elde edilen verilerden hareketle ebeveynlerin uygulama sürecine dahil olmaya başladıkları, bir sonraki hafta eğitime katılmak için istekli oldukları söylenebilir.



Resim 4-3: Oturum 3'e Ait Bir Görsel

4.1.4.4. Oturum-4: Durum kartları

Bu oturuma dokuz ebeveyn katılmıştır. Araştırmacı, bir önceki hafta gelemeyen ebeveyn ile on dakika erken görüşmüş; kendisiyle yapılanları paylaşmıştır. Oturum bir saat sürmüştür. Ebeveynlere araştırmacının hazırlamış olduğu durum kartları dağılmıştır. Ebeveynler durum kartlarını okuyarak sen iletimi ve ben iletimi ile durumları canlandırmışlardır. Canlandırmanın ardından ebeveynlerden kendi çocuklarına nasıl davrandıkları, ebeveyn olmanın kendileri için nasıl bir anlam ifade ettiği, Aile Okuryazarlığı ile iletişim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı hakkında konuşulmuştur. Video kayıtları analize tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

“Hocam bu gibi durumlarla gerçekten karşılaşıyoruz. Nasıl davranacağımı bilmiyordum.” (Gözde Hanım)

“Benim çocuğum da bazen böyle oluyor. Bu dille konuşacağım artık.” (Aynur Hanım)

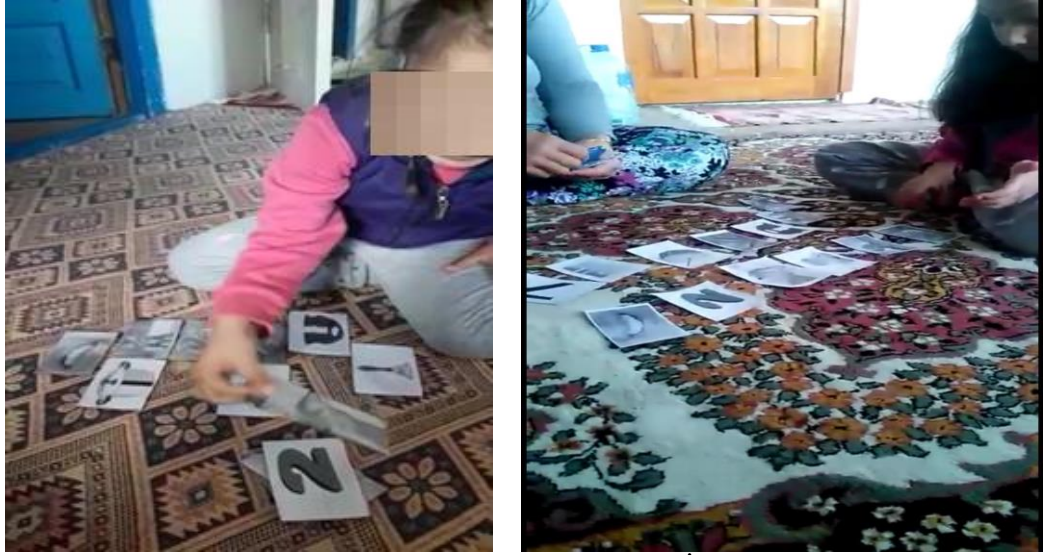


Resim 4-4: Oturum 4'e Ait Bir Görsel

Elde edilen verilerden hareketle ebeveynlerin çocuklarına tutarlı ve kararlı bir şekilde davranma konusunda fikir sahibi oldukları söylenebilir. Ayrıca bu etkinlikler aracılığı ile Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulanma sürecine dönük olarak ebeveynlerde bir istek oluşturulmuştur. Ebeveynlere bir sonraki hafta yapılacaklar hakkında bilgi verilip oturum sonlandırılmıştır.

4.1.4.5. Oturum-5: Kafiye Farkındalığı

Bu oturum 10 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bir önceki hafta katılamayan ebeveyn için telafi çalışması yapıldıktan sonra oturuma başlanmıştır. Oturum, 1 saat 15 dakika sürmüştür. Ebeveynlere kafiye farkındalığının ne olduğu ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kafiyeyle sözcüklere ait görseller dağıtılmıştır. Bu görsellerdeki sözcükler; tencere-pencere, zil-fil, fiş-diş, davul-bavul, sinek-inek, kedi-yedi, bebek-kelebek, askı-atkı, çikolata-limonata, merdiven-eldiven, ev-dev, kivi-çivi, kaş-taş, boncuk-sucuk, iki-tilki, mantı-çatı, turşu-komşu ve muz-omuz'dur. Ebeveynlerden bu görselleri kesmeleri istenmiştir. Kestikten sonra evde çocukları ile kafiyeyle sözcükleri bulmaları ve eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırmacı bu etkinlikleri ebeveynler ile oturum esnasında uygulamaktadır. Sonrasında evde çocukları ile uygulama örneklerini istemektedir. Etkinlikleri uygulayan ebeveynler videolar ve görseller ile araştırmacıya verileri göndermektedir.

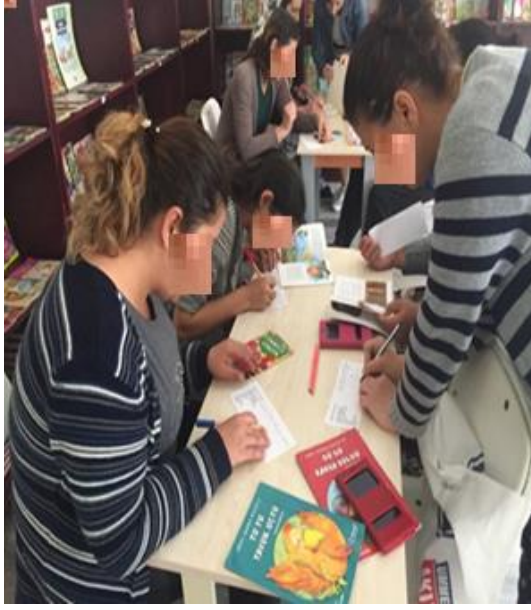


Resim 4-5: Kafiye Farkındalığı Etkinliğine İlişkin Görseller

Ebeveynler araştırmacı ile birlikte yaptıkları “Kafiye Farkındalığı” etkinliğini evde çocukları ile birlikte yapmışlardır. Bu verilerden hareketle, Aile Okuryazarlığı Programı uygulamalarının ebeveynlerin ve çocukların evlerine girmeye başladığı, ev uygulamalarında yerini aldığı söylenebilir. Ebeveynlerden gelen videolar çocukların kafiye farkındalığı becerisinin iyi durumda olduğuna işaret etmektedir.

4.1.4.6. Oturum-6: Kitap Okumanın Önemi- Çocuk Kitaplarının Seçimi- Kitap İnceleme

26.04.2019 tarihinde gerçekleşen bu oturuma 10 ebeveyn katılmıştır. Oturuma başlamadan önce bir önceki oturuma katılamayan ebeveyn için telafi çalışması yapılmıştır. Önceki üç etkinliğe eşinin kaza geçirmesinden dolayı katılamayan bir ebeveyn olmuştur. Bu ebeveynin ev uygulamaları, oturuma katılan bir ebeveyn aracılığıyla kendisine ulaştırılarak telefonda bilgi verilmiştir. Telafinin ardından uygulamaya geçilmiştir. Oturum 1 saat 30 dakika sürmüştür. İlk kısımda araştırmacı, kitap okumanın önemi ve çocuk kitaplarının seçimi hakkında ebeveynlere sunum yapmıştır. Bu sunum okulun seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Ardından ebeveyn etkinliğinin uygulanması için okul kütüphanesine geçilmiştir. Kütüphanedeki kitaplar ebeveynler tarafından incelenmiş, araştırmacının anlattığı seçim kriterlerine uygunluğu üzerine konuşulmuştur. Ebeveynlere bir çizelge dağıtılmış, kitap inceleme buna göre gerçekleştirilmiştir.



Resim 4-6: Ebeveynlerin Kitap İncelemesi

Kitabın Adı-Yazarı	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok iyi)
Uslu Arı ve Kızık Sinek / Güler Karacan			X	X
Cildin Sağlamlığı			X	
Kâğıdın Sağlamlığı				X
Yazı ve resim uyumu			X	
Anlatım			X	
Konu		X	X	
Boyut			X	
Sayfa Düzeni			X	
Harfler			X	

Kitabın Adı-Yazarı	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok iyi)
Arı ve Kızık Sinek / Güler Karacan			X	
Cildin Sağlamlığı			X	
Kâğıdın Sağlamlığı			X	
Yazı ve resim uyumu			X	
Anlatım			X	
Konu			X	
Boyut	X			
Sayfa Düzeni		X		
Harfler	X			

Kitabın Adı-Yazarı	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok iyi)
Arı ve Kızık Sinek / Güler Karacan			X	X
Cildin Sağlamlığı			X	
Kâğıdın Sağlamlığı				X
Yazı ve resim uyumu				X
Anlatım				X
Konu		X		
Boyut			X	
Sayfa Düzeni			X	
Harfler			X	

Resim 4-7: Ebeveynlerin Kitap Seçimi Çizelgeleri

Oturum 6'ya ait verilerden hareketle ebeveynlerin kitap okumanın önemini farkına vardıkları, kitap seçimi konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir. Bu oturuma ilişkin bulgulara araştırmacı ev ziyaretlerinde de rastlamıştır. Ev ziyareti sırasında Sevcan Hanım çocuğu için kitaplar aldığını, bu kitapları seçerken etkinlik uygulamasını düşündüğünü belirtmiştir.



Resim 4-8: Ev Ziyaretlerine Ait Bir Görsel

“Sevcan Hanım: Aylin Hanım size kızım için aldığım kitapları gösterebilir miyim?

Araştırmacı: Tabi ki gösterebilirsiniz Sevcan Hanım.

(Sevcan Hanım aldığı kitapları getirir.)

Sevcan Hanım: Seçerken etkinliğimizi düşündüm Aylin Hanım. Kitap seçimi ile ilgili bize bilgilendirme yapmıştınız. Nasıl seçtiğim kitaplar?

Araştırmacı: Etkinliklerimizde yaptıklarımızı günlük hayatınızda kullanmanız ne güzel. Benim hedefim tam olarak bu. Kitap seçimleriniz uygun görünüyor.

Sevcan Hanım: Çok teşekkür ederim size Aylin Hanım. (Sevcan Hanım-Ev ziyareti)”

Elde edilen verilerden hareketle, ebeveynlerin etkinlik uygulamalarını özenle gerçekleştirdiği ve bunu günlük yaşamlarına entegre edebildikleri görülmüştür.

4.1.4.7. Oturum-7: İlk sesi ne?, Son sesi ne?

Bu oturum köyde bir cenaze olması sebebiyle planlandığı hafta gerçekleştirilememiştir. Bir sonraki hafta Perşembe günü gerçekleştirilen oturum 09.05.19 tarihinde 10 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere üç farklı resim verilmiştir. Bunlardan iki tanesinin ilk sesi aynı, bir tanesinin ilk sesi farklıdır. İlk sesi farklı olanı bulmaları istenmiştir. Bu çalışma son sesi aynı ve farklı olan görseller için de yapılmıştır. Ortadaki sesi benzer olan görseller dağıtılmıştır. Görseller kesilip ebeveynler ile birebir uygulama yapıldıktan sonra evde çocukları ile

yapılmaları istenmiştir. Ebeveynler önceki etkinlik ile benzer şekilde uygulama videolarını araştırmacıya göndermişlerdir.



Resim 4-9: Ses Birimi Farkındalığı Etkinliğine Ait Bir Görsel

Yukarıdaki görselden ve uygulama verilerinden hareketle araştırmacının ebeveynler ile adım adım ve uygulamalı olarak yaptığı etkinlikler, ev ortamına girmiştir. Böylelikle Aile Okuryazarlığı Programı'nın ev ortamı üzerindeki etkileri görülmeye başlanmıştır. Görselden hareketle, evde eğer varsa küçük çocuğun da sürece katıldığı söylenebilir. Aile Okuryazarlığı Programı'nın sadece uygulamanın yapıldığı öğrenci üzerinde değil, ev kültürünü etkileyebileceği ve diğer çocuklar üzerinde de etkili olabileceği söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte ev ziyaretlerinde çekilen bir görsel aşağıda sunulmuştur:



Resim 4-10: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel

Yukarıdaki görselden hareketle, Aile Okuryazarlığı Programı ile birlikte ev ortamına girmiş bir kitaplıkta evdeki küçük bebeğin de zaman geçirdiği ve kitaplarla tanıştığı söylenebilir.

4.1.4.8. Oturum-8: Karışık cümleler- Yazma çalışması

17.05.19 tarihinde gerçekleştirilen bu oturuma 11 ebeveyn katılmıştır. Uygulama iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ebeveynlere karışık olarak dağıtılan cümlelerin belirli bir anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde sıralanması istenmiştir. Araştırmacı rehberliğinde bu etkinliği gerçekleştirilen ebeveynlere metinler dağıtılarak evde çocukları ile bu şekilde karışık cümleleri anlamlı hale nasıl getirebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.

KARIŞIK CÜMLELER

Size verilen cümleleri anlamlı bir metin olacak şekilde sıralayınız. Kolaylıklar dilerim ☺

1	İnsanlar, önce anne ve babalarından, sonra da öğretmenlerinden çok şey öğrenirler.
2	Ama günün birinde onlardan ayrı düşerler.
3	O zaman da anne, baba ve öğretmenin yerini kitaplar alır.
4	İyi, güzeli, doğruyu kitaplardan buluruz.
5	Sorduğumuz, aklımıza takılan her sorunun cevabını kitaplardan bulabiliriz.
6	Her zaman yanımızda olan en güvenilir dostlarımızdır.
7	Bizden ekmek, su istemezler.
8	Onların en büyük zevki tekrar tekrar okunmaktır.
9	İçindeki bilgiler ne kadar çok okunursa kitabın yüzü de o kadar güler.
10	Ben boş zamanlarımda değil, her zaman kitap okurum
11	Çünkü çok sevdiğim dostlarımdan da gülümsemesini isterim.

Resim 4-11: “Karışık Cümleler” Etkinliğine Ait Bir Görsel

Video kayıtlarında ve gözlem verilerinde ebeveynlerin etkinlik yaparken gülümsedikleri, keyifli göründükleri söylenebilir. Etkinlik sonunda da bunu araştırmacıya ifade etmişlerdir.

“Hocam bu eğitimler sayesinde kafam dağılıyor. Sadece sizi görmek için bile gelirim.” (Atiye Hanım)(Alan Notu-17.05.2019)

“Valla ben de öyle. Sünnet var. Ama ben yine de geliyorum.” (Figen Hanım)(Alan Notu-17.05.2019)

Yukarıdaki ifadelerden hareketle ebeveynlerin etkinlik uygulamalarını faydalı görmelerinin yanı sıra eğlenceli gördükleri söylenebilir. Bir arada vakit geçirip farklı bir ortama girmek için etkinlik uygulamalarını fırsat olarak görmektedirler.

Etnografik olarak yürütülen bu araştırmada sünnet düğünlerinin köy için oldukça önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir önceki eğitime katılamayan Figen Hanım’ın neden gelmediği diğer ebeveynlere sorulduğunda *“Hocam onların tatilde*

sünnetleri olacak. Hazırlıkları var. Ondan gelemiyor.” şeklinde cevap gelmiştir. Sünnet düğününün gerçekleşmesine daha vakit vardı. Ancak bu köy dinamikleri değerlendirildiğinde önemli görülmekteydi. Araştırmacı, önceki hafta Figen Hanım’ın gelememe sebebini öğrendiğinde onu aramıştır. Figen Hanım gelmek istediğini ama hazırlıkları olduğunu söylese de haftaya geleceğini belirtmiştir. Bunu da bu oturumda memnuniyetini dile getirirken belirtmiştir. *“Valla ben de öyle. Sünnet var. Ama ben yine de geliyorum”*. Köy için oldukça önemli olan Sünnet düğünü hazırlığında bile ebeveynin eğitime katılım göstermesi Aile Okuryazarlığı Programı’nın ebeveynler ve çocukları üzerindeki etkisinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Oturum 8’in ikinci aşamasında ise ebeveynler iki gruba ayrılmıştır. Uygulama okul kütüphanesinde yapılmıştır. Bir konu üzerinde grup olarak düşünmeleri, fikri savunmaları ve karşı tarafı ikna etmeleri istenmiştir. Bunu yaparken yazı yazmaları istenmiştir. Bir gruba “Teknoloji Yararlıdır.” Başlığı altında bir kağıt dağıtılırken diğer gruba “Teknoloji Zararlıdır” başlıklı kağıt dağıtılmıştır. Ev ortamında çocukları ile birlikte bir konu hakkında fikir yürütebilecekleri ve çocukları ile fikirlerini ebeveynlerin yazıya dökcekleri söylenmiştir. Böylelikle çocuklarının ebeveynlerini yazı yazarken görececekleri, yazı yazmaya karşı bir farkındalık oluşacağı söylenmiştir. Yazının yönü, büyük küçük harf, bir yazının başlığının olabileceği gibi noktalara vurgu yapılmıştır.

Teknoloji Yararlıdır.

Teknoloji insanlar arasında iletişimi ve kolay bilgi almamızı sağlayan bir araçtır.

Günümüz koşullarında hayatımızda büyük bir yere sahiptir. Sevdiğimiz arkadaş ve dostlarımızla bu şekilde kolaylıkla ulaşabiliriz.

Eskiden olduğu gibi kapı çalmak, saatler süren beklemler bu sayede sona ermiştir.

Okul döneminde ki çocuklar da kütüphane, kütüphane gezip dolaşmak yerine arama motorları sayesinde aradıkları bilgiye tek tıkla ulaşmaktadır.

Evde, okulda veya işte istediğimiz her zaman günlük hayatı kolaylaştırmak adına güvenle kullanabiliriz.

Grup Üyeleri: *Merve Kaç*
S. H.

Teknoloji Zararlıdır.

Gereksiz

İnsanlar teknoloji yokken sokakta sohbet eder, çocuklar da oyunlar oynar. Teknoloji geldi konsuluk, sohbet azaldı.

- Gereksiz kullanımlar kötü alışkanlıklar sebebiyle çocuklarda görme problemi, dikkat dağınıklığı, obezite, sosyalizme kısıtlanması görüldü.

- Kötü alışkanlıkların yayılması sebebiyle hastalıklarımız görüldü.

- Eğitim araştırmalarını incelemede kütüphane, kütüphane yerine teknoloji kullanıldığı için sorumluluk, denetimsizlik sebep oldu.

- Aile kavramı denilen şey kalmadı. Maddi sıkıntılar görüldü. Gelecek neslin yaşayacağı endişe sebebiyle.

Resim 4-12: Yazma Çalışmasına Ait Bir Görsel

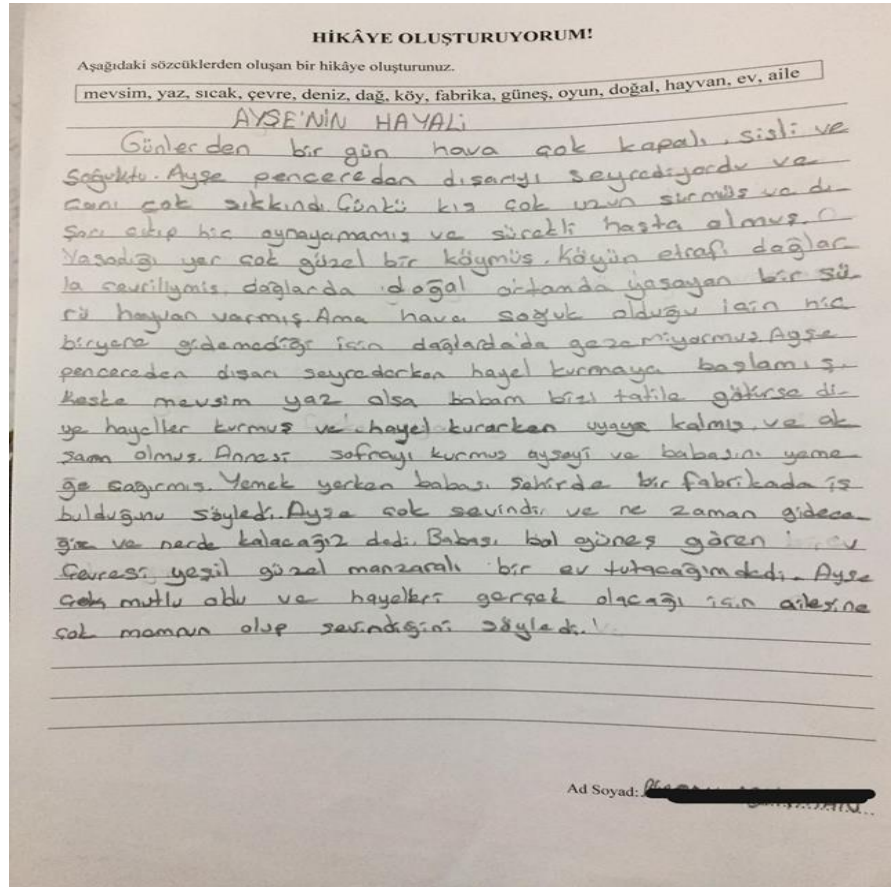
Bu etkinlikte grup çalışması yapılarak ebeveynleri yazmaya karşı ısındırmak amaçlanmıştır. İçlerinden yazmak için istekli olan bir grup üyesini yazıcı olarak seçmişlerdir. Böylelikle evde yazma çalışmalarına yer vermelerinin adımları atılmıştır.

4.1.4.9. Oturum-9: Hikâye oluşturun!

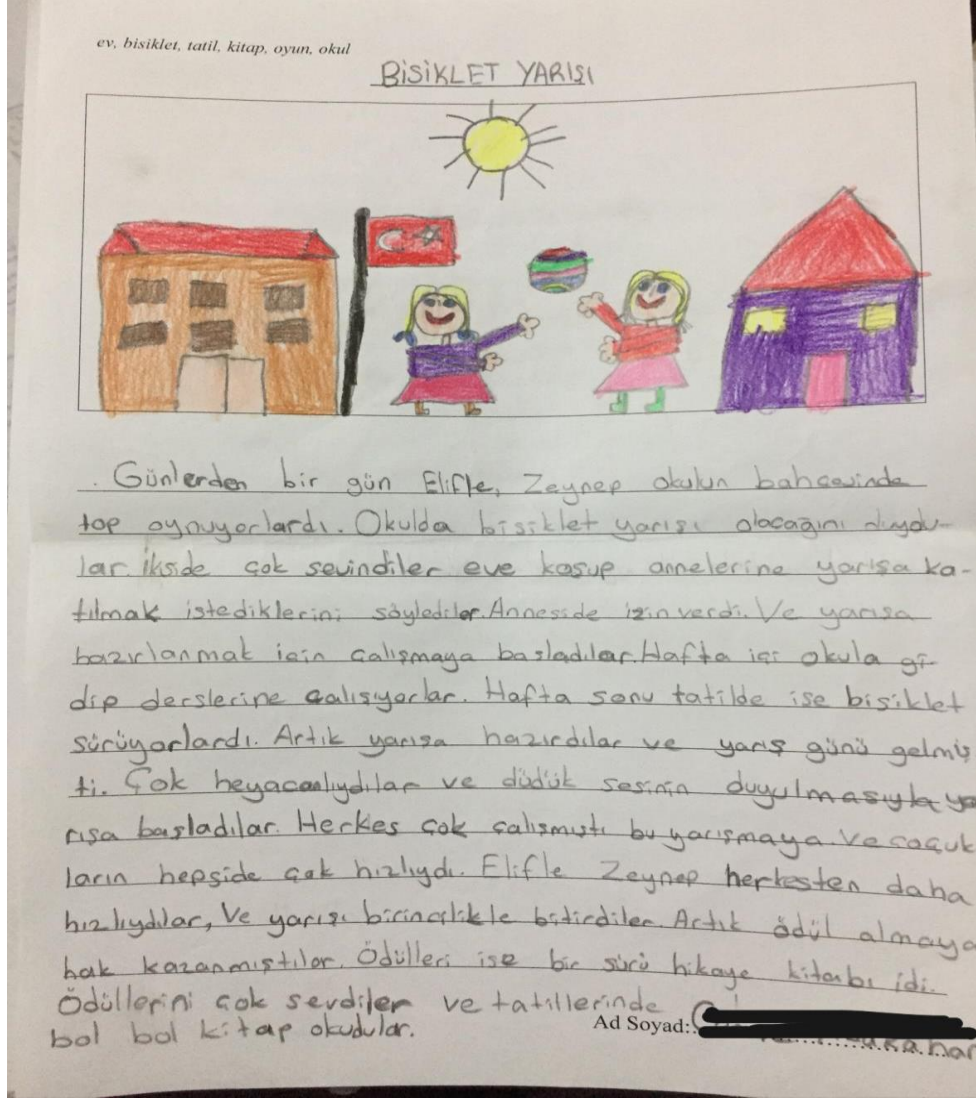
9. uygulama haftasının gerçekleştirildiği bu oturuma 10 ebeveyn katılım sağlamıştır. Her oturumun başında olduğu gibi bu oturumda da bir önceki oturuma gelemeyen ebeveyn için tekrar edilip telafi çalışması yapılmıştır. 1 saat 15 dakika süren bu etkinlik bir önceki etkinlik haftasında olduğu gibi yazma çalışmasına yöneliktir. Bu kez sadece gruptan bir kişi değil her ebeveynin bireysel olarak bir hikâye oluşturma ve evde çocuğu ile benzer bir çalışmayı yürütmesi beklenmiştir.



Resim 4-13: Hikaye Oluşturma Etkinliğine Ait Bir Görsel



Resim 4-14: Ebeveynlerden Birinin Oluşturduğu Hikaye



Resim 4-15: Çocukların Oluşturduğu Hikayede Örneği (Yazı Ebeveyne Resim Çocuğa Aittir.)

Yukarıdaki görsel verilerinden hareketle ebeveynin araştırmacı rehberliğinde kendisine verilen kelimeler ile bir hikâye oluşturmalarının onu hem evdeki yazma sürecine hazırladığı hem de çocuğu ile uygulama yaparken kendisini daha yeterli hissetmesini sağladığı söylenebilir. Bu durum, oturum sonunda ebeveynler tarafından da dile getirilmiştir:

“Hocam siz bize burda yaptırtıp her şeyi detaylı anlatınca iyi oluyor. Evde çocuklarımızla güzel yapabiliyoruz” (Sevcan Hanım) (Alan Notu-24.05.2019)

Eğitimlere düzenli olarak katılım sağlayan bir anneanneninin hikaye yazma esnasında yanındakine söylediği cümleleri araştırmacı duymuş ve alan notu olarak yazmıştır.

“Belki kırk yıl oldu ben böyle yazı yazmayalı.” (Sevgi Hanım) (Alan Notu-24.05.2019)

Bu veriden hareketle ebeveynlerin uzun süredir yaşamadıkları deneyimleri yaşadıkları söylenebilir. Aile Okuryazarlığı Programı’nın ebeveyn ve çocukları üzerindeki bir diğer etkisi böylelikle ortaya çıkmıştır.

4.1.4.10. Oturum-10: Tilki Tilki Hecen Kaç?- Dönem Değerlendirmesi-Yaz Tatili Çalışmaları

2018-2019 Bahar döneminin son oturumu 31.05.2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda öncelikle ebeveynlerin çocukları ile yapabilecekler hece çalışmalarına örnekler verilmiştir. Dönem başında odak grup görüşmesi şeklinde yapılan görüşmeler bu kez dönem değerlendirmesi olarak yazılı alınmıştır. Buradaki amaç, ebeveynlerin bu süreçte alışabilmelerinin sağlanmasıdır.

Araştırmacı ebeveynler ile “Tilki tilki hecen kaç?” oyununu oynamıştır. Etkinliğe ilişkin detaylar Ek-3’de yer almaktadır. Bu oyunu yaz tatilinde çocukları ile birlikte köyde oynayabileceklerini söylemiştir. Çocuklarında hece farkındalığını nasıl oluşturacakları hakkında bilgiler vermiştir.



Resim 4-16: Hece Sayısı uygulamasından bir görsel



Resim 4-17: Tilki Tilki Hecen Kaç Uygulamasından Bir Görsel

Ebeveynler hece farkındalığını çocuklarında sağlamanın aslında ne kadar eğlenceli olduğunu fark etmişlerdir. Bunu şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Hocam, heceleri aslında böyle güzel öğretebiliriz. Sayenizde farklı şeyler öğreniyoruz. Çok eğlendik” (Hatice Hanım- Araştırmacı Günlüğü- 31.05.2019)

Ebeveynlerden alınan dönem sonu değerlendirmelerine ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

DÖNEM DEĞERLENDİRMESİ

Bir dönem boyunca aldığınız eğitimlerin içeriğini nasıl değerlendirirsiniz? Eğitimlerin size bir katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?

Eğitimin içeriği çok güzeldi. Eğitimin bize katkısı çocuklar la empati kurmayı çocukların bizi bizimde onları anlamamızı sağladı. Evde kitaplarla daha fazla hâşırnası oldu. Çocukum kitaplarla olan ilgisi arttı.

Bu eğitimlerin çocuklarınız için bir etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Gözlediğiniz kadarıyla bir değişim oldu mu? Nasıl?

Çocuklarımız bir etkisi olacağını düşünüyorum. Hatta etkilerini bizi bir yaşıyoruz. Evet değişim oldu verilen eğitimleri gayet güzel anladılar. Hatta eğlenerek bir şeyler üretiyor.

Eğitimlerin eksik yönleri ya da geliştirilmeye açık yönleri nelerdi?

Bence gayet güzeldi. Eksik yönünü bulamıyorum.

Eğitim veren araştırmacıyı nasıl değerlendirirsiniz?

Kendisi çok güzel anlatımda bulunan, çok güzel eğitim veren tatlı sempatik biri.

Uzun bir dönem boyunca benimle birlikte olduğunuz için teşekkür ederim.
Yaz tatilinde ev ziyaretlerinde görüşmek üzere ☺
AYLİN HİĞDE

Resim 4-18. Dönem Değerlendirmesine Ait Bir Görsel

Ebeveynlerin Dönem Sonu Değerlendirmeleri: 2018-2019 Bahar yarıyılında ebeveynler ile 10 hafta süren etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalara ilişkin ebeveynlere aşağıdaki sorular yazılı olarak sorulmuştur:

Dönem Değerlendirmesi

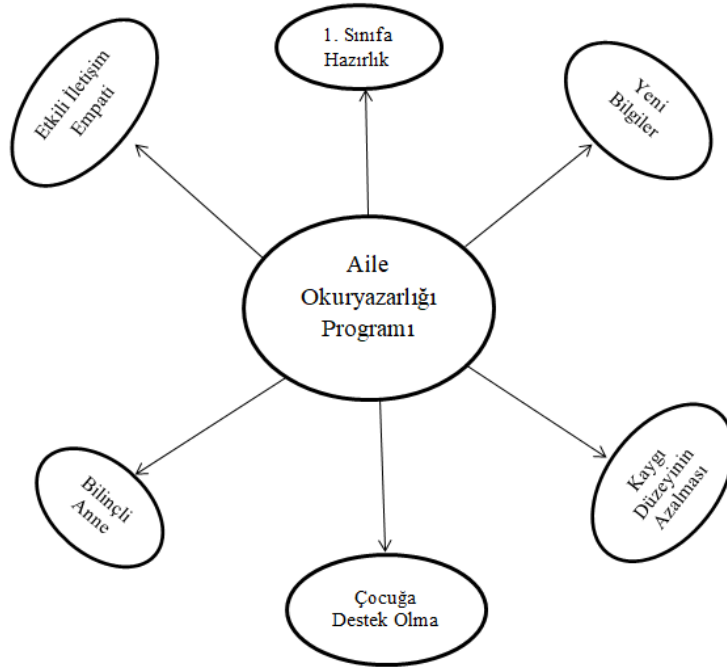
1-Bir dönem boyunca aldığınız eğitimlerin içeriğini nasıl değerlendirirsiniz? Eğitimlerin size bir katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?

2-Bu eğitimlerin çocuklarınız için bir etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Gözlediğiniz kadarıyla bir değişim oldu mu? Nasıl?

3-Eğitimlerin eksik yönleri ya da geliştirilmeye açık yönleri nelerdi?

4-Eğitim veren araştırmacıyı nasıl değerlendirirsiniz?

Ebeveynlere “Bir dönem boyunca aldığımız eğitimlerin içeriğini nasıl değerlendirirsiniz? Eğitimlerin size bir katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?” soruları sorulmuştur. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin söylemlerinden hareketle oluşturulan temalara aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 4-3: Programa Yönelik Görüşlere İlişkin Temalar

1. Sınıf Hazırlık: Ebeveynler dönem sonu değerlendirmelerinde yapılan etkinliklerin çocuklarının birinci sınıfa hazır olmaları konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir.

“1. Sınıf ile ilgili ön hazırlık yapmış olduk.” (Hatice Hanım)

“Çocuklarımız ve bizim için iyi bir etkinlik. Hem 1. Sınıf hazırlık.” (Ayşe Hanım)

“1. Sınıfta bir durumla karşılaştığımızda nasıl cevaplar vereceğimizi daha iyi biliyoruz.” (Aynur Hanım)

Ebeveynler çocukları okul öncesi dönemdeyken 10 haftalık eğitime katılmışlardır. Bu eğitimlerde çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Fonolojik Farkındalıkları geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerin ifadelerinden hareketle çocuklarına bu becerilerin kazandırıldığı ve çocuklarının birinci sınıfa hazırladıkları görülmektedir.

Etkili İletişim/Empati: Ebeveynler Aile Okuryazarlığı Programı'nın bir diğer etkisi olarak kendilerinin çocuklarıyla iletişim becerilerinin iyileşmesi, etkili iletişim sağlamaları ve empati kurabilmeleri olarak açıklamışlardır.

“Eğitimin bize katkısı çocuklarla empati kurmayı çocukların bizi bizim de onları anlamamızı sağladı.” (Sevcan Hanım)

“Etkinlikler sayesinde çocuklarla aramızda güzel bir iletişim oluyor.” (Zeynep Hanım)

“Çocuklara nasıl davranacağımızı öğrendik.” (Atiye Hanım)

Ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim kurmaları ve empati duygusunun gelişmesi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Yeni Bilgiler: Ebeveynler Aile Okuryazarlığı Programı ile yeni bilgiler öğrendiklerini ve bu bilgilerini kendi yaşamlarında kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu ifadeler aşağıda görülmektedir:

“Yeni şeyler öğrendik.” (Cansu Hanım)

“Eğitim sayesinde yeni bilgiler öğrendik.” (Aslı Hanım)

Ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynler üzerindeki bir diğer etkisinin yeni bilgiler öğrenmelerinin sağlanması olduğu söylenebilir.

Kaygı Düzeyinin Azalması: Ebeveynler birinci sınıfı kendilerini kaygılandıran bir süreç olarak görmektedirler. Aile Okuryazarlığı Programı ile kaygılarının azaldığını ve kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

“1. sınıf gerçekten zor bir dönem ve her annenin korkusu. Şu an eğitim sayesinde daha rahatım. Çözemediğim konular hakkında yardım alıyorum, uyguluyorum ve faydasını da görüyorum.” (Ayşe Hanım)

“1. Sınıftan korkmaya gerek olmadığını öğrendik.” (Figen Hanım)

Ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programı ile ebeveynlerin birinci sınıfa yönelik kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Çocuğa Destek Olma: Ebeveynler Aile Okuryazarlığı Programı ile çocuklarına nasıl destek olacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bu konu hakkındaki düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Ona destek olabiliyorum.” (Hatice Hanım)

“Yanlışlarımızı hatalarımızı düzelterek çocuklarımıza destek oluyoruz.” (Zeynep Hanım)

Ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programı’nın ebeveynlerin çocuklarına nasıl destek olacaklarını, hangi süreçlerde onlarla ne gibi etkinlikler yapabileceklerini öğrendikleri söylenebilir.

Bilinçli Anne: Ebeveynler Aile Okuryazarlığı Programı ile daha çok bilinçlendiklerini söylemişler ve kendilerini “bilinçli” anne olarak nitelendirmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn söylemleri aşağıda verilmiştir:

“Tabi çok faydası var. En azından bilinçli bir anneyim.” (Aynur Hanım)

“Ben çok bilinçlendim. Hatalarımı gördüm.” (Aslı Hanım)

Ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programı ile ebeveynlerin kendilerini daha bilinçli hissettikleri ve bu sayede çocuklarına destek olurken kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Benden Kitap Okumamı İstiyor/ Sesleri Tanıyor

Ebeveynlere Aile Okuryazarlığı Programının çocukları üzerinde ne gibi etkileri olduğu sorulmuştur. Ebeveyn söylemleri aşağıda verilmiştir:

“Çocuğum ona kitap okumamı etkinlik yapmamı istiyor.” (Gözde Hanım)

“Kitap okuma, dinleme alışkanlığı kazandı. Harfleri tanımaya eşleştirmeye başladı.” (Aynur Hanım)

“Kitap okumaya, okutmaya, anlatmaya hevesli. Seslere meraklı tanımak için soruyor ve tanımaya başladı.” (Hatice Hanım)

“Hatta etkileri birebir yaşıyoruz. Eğlenerek öğreniyor.” (Bircan Hanım)

“Harfleri/sesleri tanımaya başladı.” (Emel Hanım)

Yukarıda yer alan ebeveyn söylemlerinden hareketle Aile Okuryazarlığı Programının çocuklar üzerinde ebeveynlerin gözlediği etkileri olmuştur. Program ile çocuklar sesleri tanımaya başlamış, erken okuryazarlık becerileri, fonolojik farkındalıkları gelişim göstermiştir. Ebeveynleri ile etkileşimli kitap okuma yapma etkinliklerine karşı istekli hale geldikleri söylenebilir.

Ev Ziyaretlerine İlişkin Bulgular

Dönem sonu değerlendirilmesinin de tamamlanmasının ardından 2018-2019 Bahar Dönemi etkinlikleri tamamlanmıştır. Araştırmacı, Yaz tatili sürecinde mesajlaşarak ebeveynler ile iletişim halinde kalacağını ve ev ziyaretleri gerçekleştireceğini belirtmiştir.

İnformel Eğitim Ortamı olarak Ev

Araştırmacı, ev okuryazarlığını belirlemek ve ev ortamını gözlemlemek için ev ziyaretleri yapmıştır. Araştırmacı ev ziyaretlerine giderken onlara kendi yaptığı ikramlıkları götürmüştür. Ev ziyaretlerinden ikisine, araştırmaya katılan diğer ebeveynler de gelmiştir. Diğerlerine ise araştırmacı tek olarak gitmiştir.



Resim 4-19: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel



Resim 4-20: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel

Ev ziyaretlerinde, araştırmacı evdeki okuryazarlık ortamını, Aile Okuryazarlığı Programı'nın ev ortamına yansımalarını gözlemiştir. Ev ziyaretlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı'nda kendileriyle yapılan etkinlik üzerine evlerinde kitaplık oluşturdıkları söylenebilir.



Resim 4-21: Evdeki Kitaplık Örnekleri

Ebeveynler, görüşmelerinde Aile Okuryazarlığı Programı sayesinde evlerinde bir kütüphane oluşturduklarını da ifade ettiler:

“Hocam bizim kitaplığımız yoktu. Sizin sayenizde kartondan da olsa bir kitaplık oluşturmaya çalıştık. Çocuğumun hoşuna gidiyor..” (Bireysel Görüşme-Ayşe Hanım)

Ev ziyaretlerinde elde edilen bir başka bulgu olarak ise Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında ebeveynler ile yapılan etkinliklerin ev ortamında ürüne dönüştüğü görülmüştür. Bu materyaller, okuma-yazma sürecinde aktif olarak ev ortamında kullanılmaktadır.





Resim 4-22: Aile Okuryazarlığı Programı Materyallerinin Ev Ortamında Kullanımı

Araştırmacının yaptığı ev ziyaretlerinde, Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynler ve çocukları üzerinde yansımaları olduğu görülmüştür. Program uygulama sürecinde araştırmacının ebeveynlere gösterdiği materyaller, ev ortamında çocuklar ile birlikte yapılarak yerini almıştır. Bu durum, köyde yapılan Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynler ve çocuklar için etkili olduğunu, program etkinliklerinin aile yaşantısına girdiğini göstermektedir.



Resim 4-23: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel



Resim 4-24: Ev Ziyaretlerinden Bir Görsel

4.1.4.11. Oturum 11: Birebir görüşmeler

19.09.2019 tarihinde 2019-2020 Güz döneminde ebeveynler ile ilk oturum gerçekleştirilmiştir. İlk hafta yaz tatili sürecinin nasıl geçtiğini öğrenmek ebeveynleri sürece yeniden adapte edebilmek amacıyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Katılım sağlayamayan ebeveynler ile sonraki haftalarda oturum öncesinde ya da sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

Görüşme Soruları

1. Aldığınız eğitim ile ilgili genel olarak ne düşünüyorsunuz?

a) Başlarken hangi duygularla geldiniz? (Çekince duyduğunuz şeyler var mıydı?)

b) Şimdiki duygularınız nasıl?

2. Eğitimlerden öğrendiklerinizin size ne gibi katkıları oldu? Neleri çözenizi sağladı?

a) Bu eğitimlerden sonra evde değişiklik oldu mu? Nasıl?

b) Aldığınız eğitim içeriğini göz önünde bulundurursanız kendinizi hangi konularda eksik hissediyorsunuz?

3. Aldığınız eğitimlerden başkalarına söz ettiniz mi? Bu eğitim ile öğrendiğiniz bilgileri başkalarıyla paylaştınız mı? Nasıl?

4. Sizce aldığınız eğitim ile çocuğunuzla yaptığınız etkinlikler okulda çocuğunuzun öğrendiği bilgileri pekiştiriyor mu? Örnek verebilir misiniz?

5. En çok hangi etkinlikleri beğendiniz/işinize yaradı? Önceden uyguladıklarınız var mıydı? Nelerdi?

a) Etkinlik sürecinde en çok keyif aldığınız şeyler nelerdi?

b) Hoşlanmadığınız şeyler nelerdi?

6. Kendinizi çocuğunuza akademik olarak destek olma konusunda ne kadar yeterli hissediyorsunuz? Neden?

7. Aldığınız eğitimin içeriğini göz önünde bulundurursanız bu dönem ne gibi konuların eğitim sürecine eklenmesini istersiniz? Şimdiye kadar gereksiz bulduğunuz etkinlik oldu mu? Olduysa hangisi?

8. Bundan sonra eğitimleri almaya devam etmek istiyor musunuz? Sizin bu konuda eklemek istedikleriniz eğitim süreci ile ilgili önerileriniz var mı?



Resim 4.25. Birebir Görüşmelerden Sonra Çekilmiş Bir Fotoğraf

Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular

Ebeveynler ile yapılan bireysel görüşmelerden hareketle, onların birinci sınıfa başlarken nasıl hissettikleri, eğitim sürecinin kattıkları ve sonraki süreçten beklentileri üzerine görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, birinci sınıfa hazır hissetme, Aile Okuryazarlığı Programı'ndan çevredekilere bahsetme, ev ortamının düzenlenmesi ve ev kültürü, etkinlik sürecinin değerlendirilmesi şeklinde temalar çıkmıştır.

Birinci sınıfa hazır hissetme: Ebeveynler ile yapılan birebir görüşmelerden hareketle kendilerinin eğitimlere başladıkları ilk zamanlarda tedirgin hissettikleri, sürecin nasıl ilerleyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ama hem bir dönemlik uygulamalar hem de yaz tatili sürecindeki etkinliklerden dolayı birinci sınıfa hazırlık konusunda hem kendilerini hem de çocuklarını hazır hissetmişlerdir. Bu duruma ilişkin ebeveyn söylemlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“İlk başta tabi nolcak, neden olcak, sonradan anladım biz birinci sınıfa hazırlık yapıyoruz. Şimdi çok güzel çalışmalar yapıyoruz. Harf çalışmaları ses çalışmaları..” (Figen Hanım)

“Adını yazmayı biliyor. Senin ismin hangi harfle başlıyor dediğimde söylüyor. Sizin bize gösterdiğiniz şekilde harflerin seslerini çıkardık (Hatice Hanım)

Yukarıdaki bulgulardan hareketle ebeveynlerin çocuklarının birinci sınıfa geçişi konusunda kendilerini hazır hissettikleri söylenebilir.

Aile Okuryazarlığı Programı'ndan çevredekilere bahsetme: Ebeveynler Aile Okuryazarlığı Programı'ndan çevresindekilere bahsettiğini belirtmiştir. Buna ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Bir arkadaşımın çocuğu ana sınıfında şimdi. Neden bize eğitim yok dedi. Bize de gelse olmaz mı dedi. Ben de anlattım. Bize kağıtlar verdi. Ana sınıfında başladık, devam ediyoruz dedim” (Figen Hanım)

“Yengeme, anneme anlattım. Yengem kendi çocuğuna yardımcı olurken beni arıyor artık. Burayı nasıl yapacağım. Ben de sizin anlatıtlıklarınızdan onlara da anlatıyorum” (Hatice Hanım)

“Tabi herkese anlatıyorum. Bir kere Cuma geliyordum eğitime. Arkadaşlar durdurdu gel sabah kahvemizi içelim diye. Yok dedim eğitime gidiyorum. Ne eğitimi dediler. Söyledim. Siz de birinci sınıfta üniversite yaptınız dediler” (Sevgi Hanım)

“Evet bizim günlerimiz oluyor. Orda diğer kadınlara anlattım. Günleri Cuma gününe koymayın dedim.” (Aynur Hanım)

Yukarıdaki alıntılardan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı’nı hayatlarının içine aldıkları söylenebilir. Sabah kahvesinden vazgeçme, katıldıkları kadın günlerini cuma gününe koymama gibi davranışları buna örnek gösterilebilir. Aldıkları eğitimden çevrelerine bahsetmesi, programın uygulanabilirliği açısından önemlidir.

Ev ortamının düzenlenmesi ve ev kültürü: Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı ile birlikte ev ortamında düzenlemeler yaptıklarını, kitaplık oluşturduklarını, materyaller hazırladıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin söylemler aşağıda yer almaktadır:

“Ev ortamımız şimdi okuma yazmaya uygun şekilde. Kitaplığımız var. Kitaplar alıyoruz.” (Sevcan Hanım)

“Tabi ben şimdi evi diğer toruna da hazırlıyorum. Sizin gibisi bir daha gelmez. Öbür torunum için de kendimi eğitmek istiyorum.” (Sevgi Hanım)

Yukarıdaki söylemlerden hareketle ebeveynlerin evlerinde kitaplık oluşturma, okuma yazmaya hazırlık sürecine yönelik materyaller hazırlama konusunda istekli oldukları söylenebilir. Bu süreci ev kültürüne yansıtma ile ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Evde kitap okuyoruz. Bu artık bizim evde her zaman yapılan bir şey.” (Aynur Hanım)

“Abisine gidiyor. Abi bana kitap oku diyor. Ben de okuyorum. Kitaplara karşı çok ilgili.” (Figen Hanım)

“Sizin yaptığınız etkinliklere ek olarak başka etkinlikler de yapıyoruz. Ses çalışmaları yapıyoruz” (Sevcan Hanım)

Bu bulgulardan hareketle ebeveynlerin aile okuryazarlığı düzeylerinin gittikçe arttığı, evde bu kültürü yaşamaya başladıkları söylenebilir.

Etkinlik sürecinin değerlendirilmesi: Ebeveynler etkinlik sürecini değerlendirirken memnuniyetlerini ifade etmiştir. Hem oyunlu etkinlikleri, hem de bilgilendirici etkinlikleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik sürecine ilişkin ebeveynler söylemleri aşağıda yer almaktadır:

“Eğitimler çok verimliydi. Biz de öğrenmeye açlık varmış. Bu eğitimden önce çocuğa bir şey öğretirken ne yapacağımı bilmezdim. Şimdi biliyorum.” (Zeynep Hanım)

“Bize etkinliklerde verdiğiniz püf noktalarınız, sakın anlatımınız iyi oldu. Çocuğuma güzel şeyler öğretiyorum”(Ayşe Hanım)

“Siz bize güven verdiniz. Çocuğuma nasıl yardımcı olurum öğrendim.” (Gözde Hanım)

“İstiyorum ki çocuğuma her şeyi anlatayım. Sizden öğrendiklerim benim ona basit şeyleri öğretebileceğimi gösterdi. Eskiden nasıl öğretirim bilmiyordum” (Emel Hanım)

Yukarıdaki verilerden hareketle, ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı etkinlik sürecini olumlu değerlendirdikleri, programın kendilerine özgüven sağladığı söylenebilir.

4.1.4.12. Oturum-12: Okuma-yazma süreci, Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi

27.09.2019 tarihinde gerçekleştirilen oturumda çocukların birinci sınıfa geçmiş olmaları ile birlikte okuma-yazma süreci hakkında ebeveynlere bilgiler verilmiştir. Araştırmacı, ebeveynlere bu konu hakkında sunu yapmıştır. Ses esaslı ilk

kys, egi, tarak, pasta saat, bulut, kiraz, yastik
 kilek lomo lambo ~~mel~~ mel b B mel-lek me (fa)-rak
 Eme kul-kul
 emel
 mel c C
 emel
 (ak-ul)
 b-kul
 kul
 kul
 kul

Oturumda ebeveynlere okuma-yazma süreci ile ilgili sunu yapıldıktan sonra iki video izletilmiştir. Videolar okuma yapan çocuklar ile ilgilidir.



127

4.1.4.13. Oturum-13: Hayvanat bahçesi (ses tanıma, ayırt etme), Tren oyunu (hece çalışması), Hece ağacı

Bu oturum 04.10.2019 tarihinde 13 ebeveynin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak örnek etkinlikler sunulmuş, bu etkinlikleri çocukları ile nasıl uygulayacakları üzerinde konuşulmuştur. (Etkinlikler, Baştuğ ve Demirtaş (2017)'ın İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı'ndan alınmıştır).



Resim 4-28: Hece Ağacı Etkinliğinin Evde Uygulanması

Oturum sonunda ebeveynler bu süreç için örnek etkinliklerle karşılaşmalarının onlar için önemli ve kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir:

“Hocam, bu etkinlikler iyi oldu. Evde çocuklarımızla yaparız. Onların okuma öğrenmesini kolaylaştırır.” (Alan Notu-04.10.2019)

Bu oturumdan elde edilen verilerden hareketle ebeveynlerin etkinlikleri evde çocuklarıyla uyguladıkları ve bu etkinlikleri önemli gördükleri söylenebilir.

4.1.4.14. Oturum-14: Okuma Yazma Süreci/ Kelime türetme:

11.10.2019 tarihinde gerçekleştirilen bu oturumda bir önceki hafta gelemeyen ebeveynler için telafi yapılmıştır. Ardından 10 ebeveynin katılımı ile oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu sürece kadar dağıttığı etkinlik kağıtlarını daha sonra araştırmasında kullanmak üzere ebeveynlerden istemiştir. Anneannelerden birinin verdiği cevap şu şekildedir:

“Ben veremem onları (gülüyor). Ben öbür torunumda da kullanacağım.”
(Sevgi Hanım) (Video Kaydı-11.10.2019)

Ebeveyne kendilerine geri verebileceğini, onlara her zaman yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu veriden hareketle ebeveynlerin oturumdaki etkinlikleri içselleştirdiği, ev yaşantılarına ve günlük yaşantılarına dâhil ettikleri söylenebilir.



Resim 4-29: Oturum 14’ten Bir Görsel

Araştırmacı ilk okuma yazmaya hazırlık süreci (dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları), ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme süreci (sesi hissetme,, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma), bağımsız okuma ve yazma (noktalama öğretimi, rakamların öğretimi) konularında ebeveynlere bilgi vermiştir.

4.1.4.15. Oturum-15: Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği)

25.10.2019 tarihinde yapılan bu etkinlik, anne ve çocuklarının birlikte katıldığı bir etkinliktir. Bu oturum çocukların da katılımını gerektirdiği için okul sonrası saatte gerçekleştirilmiştir. Çocukların kendi sınıflarında öğretmenin bilgisi dâhilinde etkinlik yapılmıştır. Anne ve çocuk etkinliği olduğu için araştırmacı katılım konusunda ebeveynlerden her zamankinden daha fazla hassasiyet istemiştir. Çalıştığı ya da özel durumundan dolayı katılamayan ebeveyn olursa bir diğer ebeveyne kabul ederse emanet edebileceğinin bilgisini vermiştir. Ayrıca taşınabilir olarak eğitim gören

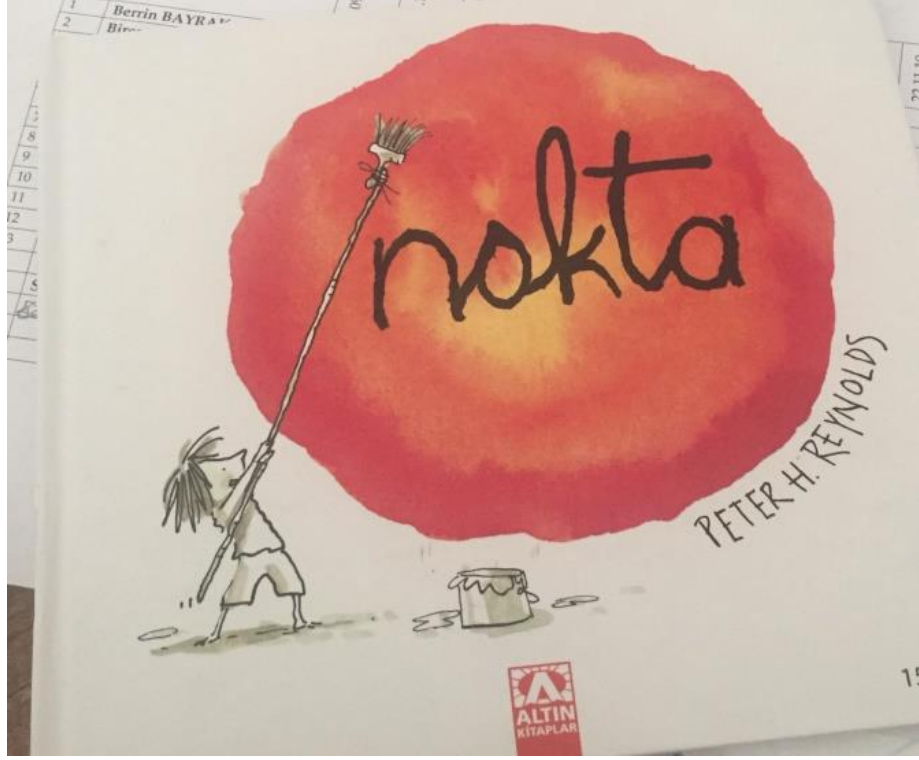
bir çocuk, okul servisini ders saati sonrasında bir saat daha beklediği için teyzesi o hafta gelememesine rağmen etkinliğe katılmıştır. 13 ebeveyn etkinliğe katılmıştır. İki çocuk da kendi annesi dışında bir ebeveyne emanet edilerek etkinliğe katılmıştır. Taşımalı eğitim gören çocuk ile birlikte 16 çocuk etkinliğe katılmıştır.

Öncelikle “Benim dediğim ol” isimli ısınma etkinliği çocuklar ile birlikte yapılmıştır. Araştırmacı müzik açıp “Sonbaharda yaprakları dökülen bir ağaç ol” dediğinde çocuklar bu ağaç olmuşlardır. Bu şekilde ısınma etkinliği tamamlandıktan sonra çocuklar ebeveynlerinin yanına geçmiştir.



Resim 4-30: Isındırma Çalışmasına Ait Bir Görsel

Etkileşimli kitap okuma etkinliğinde Peter H. Reynolds’un “Nokta” isimli kitabı kullanılmıştır. Bu kitabın seçiminde araştırmacı uzman görüşünden yararlanmıştır. Öğretmenlik yapan ve temel eğitim alanında uzman iki kişiden kitaplar ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Kitaplar biçimsel ve içerik açısından değerlendirildikten sonra etkileşimli kitap okuma etkinlikleri için kitaplara karar verilmiştir. Kitap, Oya Alpar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Öncelikle araştırmacı kitap kapağını göstererek çocuklardan kitapların ismi ve konusu ile ilgili tahminde bulunmalarını istemiştir. Ardından belirli yerlerde durarak kitap etkileşimli bir şekilde araştırmacı tarafından çocuklara okunmuştur. Etkinlik detayı Ek-5’de yer almaktadır:

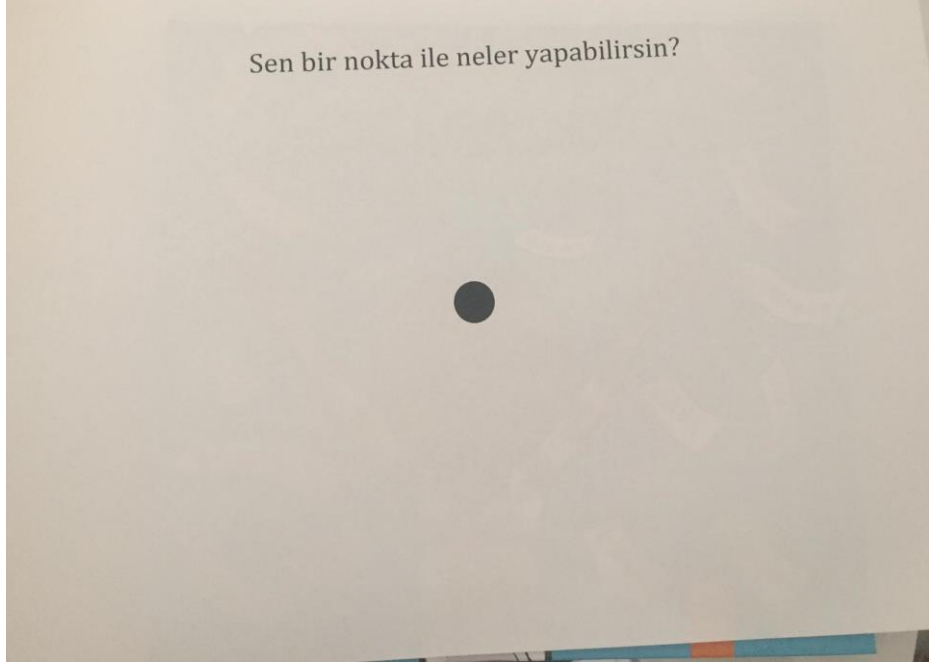


Resim 4-31: Nokta İsimli Kitabın Kapağı

Kitabın etkileşimli bir şekilde okunmasının ardından çocuklara üzerinde bir nokta bulunan bir kağıt dağıtılmış ve kendilerinin bu nokta ile neler yapabileceği sorulmuştur. Araştırmacı etkinlik öncesinde WhatsApp grubundan ebeveynlerin eliş kağıtları, boya kalemleri, makas gibi materyalleri getirmelerini istemiştir.

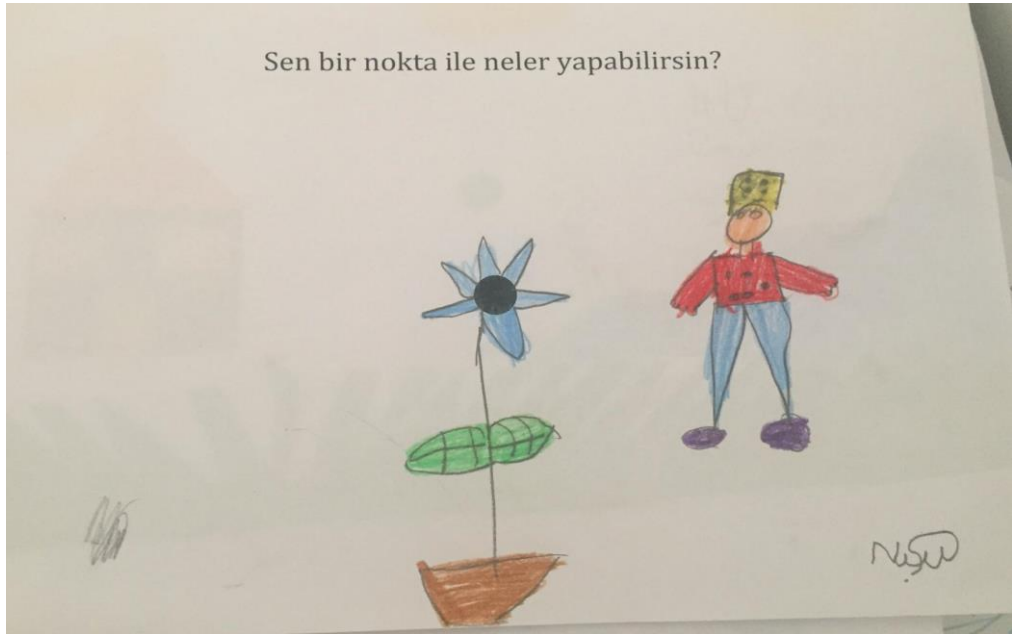


Resim 4-32: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliğinden Bir Görsel

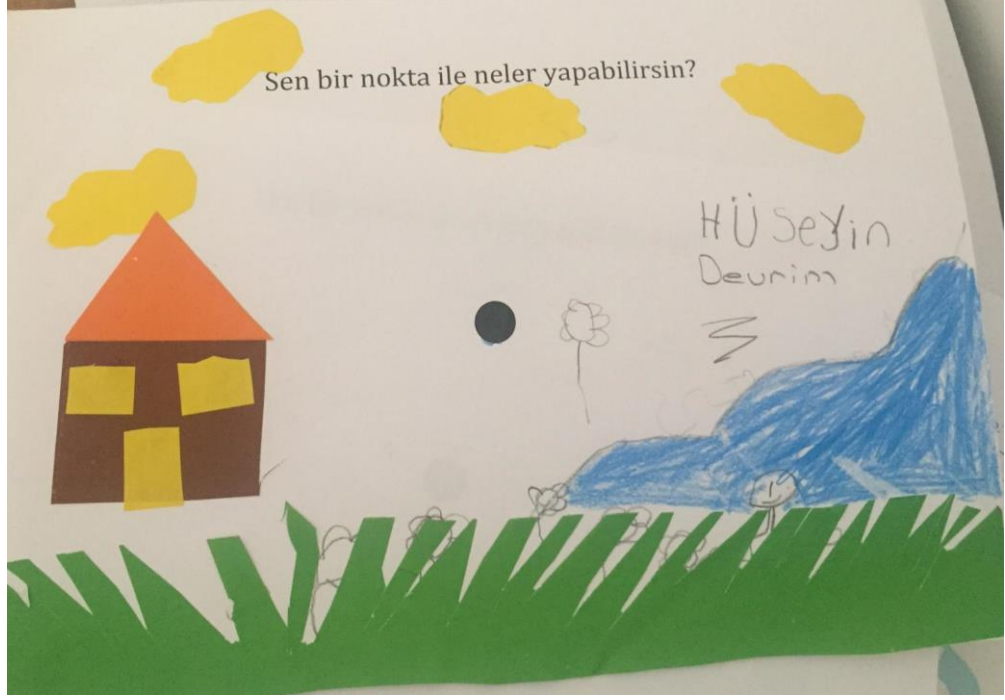


Resim 4-33: Nokta Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı

Çocuklar ebeveynler yardımıyla kağıtlarına bir nokta ile tasarımlarını yapmışlardır. Hikâyedeki ana karakter olan Washti gibi resimlerinin altına isimlerini yazmışlar ya da imzalarını atmışlardır. Bu bulgu ile çocukların etkileşimli kitap okuma etkinliğinde ufak bir yazma çalışması da yaptığı söylenebilir.



Resim 4-34: Nokta Etkinliğine Ait Bir Görsel



Resim 4-35: Nokta Etkinliğine Ait Bir Görsel

Bu oturum ile ebeveynlerin çocukları ile yapmaları beklenen ve eğitim sürecinde araştırmacı tarafından sıklıkla anlatılan “Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği” araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylelikle ebeveynler çocukları ile bu gibi etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğini görme fırsatı yakalamıştır. Ebeveynlerin oturum sırasında konuşmaları alan notu olarak kaydedilmiştir:

“Ya ne güzel oldu. El işi kağıdı da kullanalım.” (Makbule Hanım, 25.10.2019, Alan Notu).

“İsim mi yazacaksın imza mı atacaksın. Hadi gel ben yardım edeyim.” (Sevgi Hanım, 25.10.2019, Alan Notu).

Bu oturumdan elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynler ile çocukların birlikte iyi vakit geçirmeleri, eğlenirken öğrenmelerinin sağlandığı söylenebilir.

4.1.4.16. Oturum-16: Etkileşimli kitap okuma (ebeveyn ve çocuk etkinliği)

01.11.2019 tarihinde yapılan bu etkinlik, anne ve çocuklarının birlikte katıldığı bir etkinliktir. Bu oturum, çocukların da katılımını gerektirdiği için okul sonrası saatte gerçekleştirilmiştir. Çocukların kendi sınıflarında öğretmenin bilgisi dâhilinde etkinlik yapılmıştır. Anne ve çocuk etkinliği olduğu için araştırmacı katılım

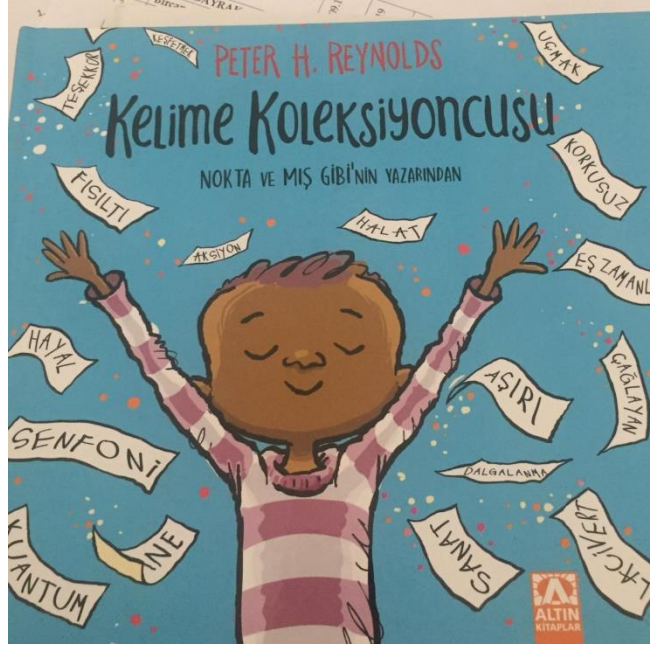
konusunda ebeveynlerden her zamankinden daha fazla hassasiyet istemiştir. Çalıştığı ya da özel durumundan dolayı katılamayan ebeveyn olursa bir diğer ebeveyne kabul ederse emanet edebileceğinin bilgisini vermiştir. Ayrıca taşınalı olarak eğitim gören bir çocuk okul servisini ders saati sonrasında bir saat daha beklediği için teyzesi o hafta gelememesine rağmen etkinliğe katılmıştır. 14 ebeveyn etkinliğe katılmıştır. Bir çocuk da kendi annesi dışında bir ebeveyne emanet edilerek etkinliğe katılmıştır. Taşınalı eğitim gören çocuk ile birlikte 16 çocuk etkinliğe katılmıştır.

Öncelikle “Haydi Hisset” isimli ısınma etkinliği çocuklar ile birlikte yapılmıştır. Araştırmacı, çocuklara bir cümle söyleyip neler hissettiklerini sormuştur. Bu bağlamda “Sen sıcak fırında, elmalı bir keksin. Anlat bize neler hissediyorsun?“, “Sen sayfaları kopmuş bir kitapsın. Anlat bize neler hissediyorsun?“, “Sen sesi kısılmış bir şarkıcısın. Anlat bize neler hissediyorsun?” soruları çocuklara yöneltilmiştir. Isınma etkinliği tamamlandıktan sonra çocuklar ebeveynlerinin yanına geçmiştir.



Resim 4-36: Isındırma Etkinliğinden Bir Görsel

Etkileşimli kitap okuma etkinliğinde Peter H. Reynolds’un “Kelime Koleksiyoncusu” isimli kitabı kullanılmıştır. Kitap, Oya Alpar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Öncelikle araştırmacı kitap kapağını göstererek çocuklardan kitabın ismi ve konusu ile ilgili tahminde bulunmalarını istemiştir. Ardından etkileşimli olarak belirli yerlerde durarak kitap etkileşimli bir şekilde araştırmacı tarafından çocuklara okunmuştur. Etkinlik detayı Ek-3’de yer almaktadır:



Resim 4-37: Kelime Koleksiyoncusu Kitabının Kapağı

Kitabın etkileşimli bir şekilde okunmasının ardından çocukların kitapta ilk defa duydukları kelimelerin neler olduğu sorulmuştur. Bu kelimeler ve anlamları hakkında konuşulmuştur. Ebeveynlerden daha önce istenen küçük bir not defteri etkinliğe getirilmiştir. Bu defterin kapağına çocuğun ismi ile birlikte kelime koleksiyonu defteri adı verilmiştir. (Duygu'nun Kelime Koleksiyonu). Yazmayı öğrenene kadar çocuklar bilmedikleri kelimeleri ebeveynlerine söyleyecek ve bu deftere anlamı bulunarak yazılacak, yazmayı öğrendikten sonra ise kendileri bu defterlerine bilmedikleri ya da yeni öğrendikleri kelimeleri yazacaktır.

Bu oturumda ebeveynlerin ve çocukların konuşmalarından tutulan alan notlarından örnekler aşağıdaki gibidir:

“Ben bir uçurtma oldum anne. Gördün mü?” (Halit, Alan Notu, 01.11.2019)

“Ne güzel artık bir kelime defterin oldu kızım.” (Aynur Hanım, Alan Notu, 01.11.2019)

Etkinlikten elde edilen bulgulardan hareketle bu etkinlikte çocukların ebeveynleri ile birlikte etkili vakit geçirmelerinin sağlandığı, ebeveynlerin araştırmacının yaptığı etkileşimli kitap okumayı gözleme fırsatı yakaladıkları söylenebilir.

4.1.4.17. Oturum-17: Çirkin ördek yavrusu (ebeveyn ve çocuk etkinliği)

08.11.2019 tarihinde yapılan bu etkinlik, anne ve çocuklarının birlikte katıldığı bir etkinliktir. Bu oturum çocukların da katılımını gerektirdiği için okul sonrası saatte gerçekleştirilmiştir. Çocukların kendi sınıflarında öğretmenin bilgisi dâhilinde etkinlik yapılmıştır. Anne ve çocuk etkinliği olduğu için araştırmacı, katılım konusunda ebeveynlerden her zamankinden daha fazla hassasiyet istemiştir. Çalıştığı ya da özel durumundan dolayı katılamayan ebeveyn olursa bir diğer ebeveyne kabul ederse emanet edebileceğinin bilgisini vermiştir. Ayrıca taşımali olarak eğitim gören bir çocuk okul servisini ders saati sonrasında bir saat daha beklediği için teyzesi o hafta gelememesine rağmen etkinliğe katılmıştır. 14 ebeveyn etkinliğe katılmıştır. Taşımali eğitim gören çocuk ile birlikte 15 çocuk etkinliğe katılmıştır.

Öncelikle “İsim Hikayem” isimli ısınma etkinliği çocuklar ile birlikte yapılmıştır. Bu etkinlikte araştırmacı, çocuklara çevrelerindeki kişi ve nesnelerin isimlerini düşünmelerini söyler. Neden bir isme sahip olduklarını sorar. Kendi isminin hikayesini anlatır. Öğrencilerden isim hikayesini bilenler anlatır. Ebeveynler de bu süreçte aktiftir. Çocuklarının isim hikayelerini paylaşmak istemişlerdir. Isınma etkinliği tamamlandıktan sonra Çirkin Ördek Yavrusu etkinliğine geçilmiştir.



Resim 4-38: Çirkin Ördek Yavrusu Etkinliğine Ait Bir Görsel



Resim 4-39: Çirkin Ördek Yavrusu Etkinliğine Ait Bir Görsel

Bu etkinlikte dünya klasiklerinden olan “Çirkin Ördek Yavrusu” isimli hikâye kullanılmıştır. Araştırmacı, ebeveyn ve çocuklara hikâyeye ait görseller dağıtmıştır. Kendisi hikâyeyi okumaya başlamıştır. Araştırmacı hikâyeyi okurken ebeveyn ve çocuklar hikâyedeki oluş sırasına göre görselleri sıralamaya çalışmışlardır. Sonrasında görseller çocuklar tarafından oluşturularak minik bir kitap oluşturulmuştur.

Ardından hikaye ile ilgili paylaşımda bulunulmuştur. Bu oturumda ebeveynlerin konuşmalarından tutulan alan notlarından örnekler aşağıdaki gibidir:

“Eve gidince bu hikayeni kardeşine oku. Resimlerden de okuma yapabilirsiniz demişti Aylin Öğretmen” (Sevcan Hanım, Alan Notu, 08.11.2019)

Etkinlikten elde edilen bulgulardan hareketle bu etkinlikte çocukların ebeveynleri ile birlikte etkili vakit geçirmelerinin sağlandığı, ebeveynlerden birinin evde de bu etkinliği küçük kardeş ile yaparak aslında bu süreçlerin ev ortamına girdiğini göstermektedir.

4.1.4.18. Oturum-18: Kitaplık oluşturuyoruz!, Ebeveynlere yönelik kitap seçimi

15.11.2019 tarihinde yapılan oturuma 12 ebeveyn katılmıştır. Ara tatilin de yaklaşması ile okula devamsızlık artmıştır. Taşınmalı gelen öğrenciler az gelmeye

başlamıştır. Bu oturumda ebeveynlere Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulanmaya başlanmasından itibaren vurgu yapılan kitaplık oluşturma üzerine konuşulmuştur. Evdeki kitap sayısının çocuğun başarısını nasıl etkilediğine yönelik yazılar ebeveynler ile paylaşılmıştır.

Araştırmacı ebeveynlerden eğer var ise daha önce okudukları ve ebeveynlere tavsiye edebilecekleri kitapları getirmesini istemiştir. Kendisi de özellikle çocuk gelişimi, ebeveynlik gibi konularda yazılmış olan kitapları ebeveynlere tanıtmak için getirmiştir. Ebeveynlerden bir kişi getirdiği bir kitabı ebeveynlere tanıtmıştır. Ardından araştırmacı kendi getirdiği kitapları tanıtmıştır. Ortak karar ile bir kitap seçilmiş ve bu kitabın ebeveynler tarafından okunması istenmiştir. Köyden temin etmenin zor olacağından ötürü araştırmacı isteyen ebeveynler için kitabı sipariş edebileceğini söylemiştir. Ebeveynler Saniye Bencik Kangal'ın "Korkma iyi bir annesin!" isimli kitabını seçmiştir.



Resim 4-40: Oturumdan Bir Görsel

Bu oturumda araştırmacı ebeveynlerin kendilerinin de bir kitap sahibi olacağı için heyecanlı hissettiklerini gözlemiştir.

“Bu yaştan sonra benim de kitabım olacak.” (Sevgi Hanım, Alan Notu, 15.11.2019)

“Hoca kitabın ilk başını okudu ya, çok duygulandım, beni anlattı.” (Aynur Hanım, Alan Notu, 15.11.2019)

Ebeveynlerin de ara tatil sürecinde okuyacakları bir kitabının olması, onların da kitaplara karşı aidiyet hissetmelerinin sağlanabilmesi için bu paylaşımlar araştırma için önemli görülmektedir.

4.1.4.19. Oturum-19: Ebeveynlerin çocukları ile okuma yazma sürecinde yaşadıklarını paylaşımı

29.11.2019 tarihinde gerçekleştirilen bu oturuma 11 ebeveyn katılmıştır. Bu oturumda ebeveynler ilk okuma yazma sürecine ilişkin yaşadıklarını araştırmacıya aktarmış; araştırmacı, uygulamalarına yönelik onlara geri dönütler vermiştir.

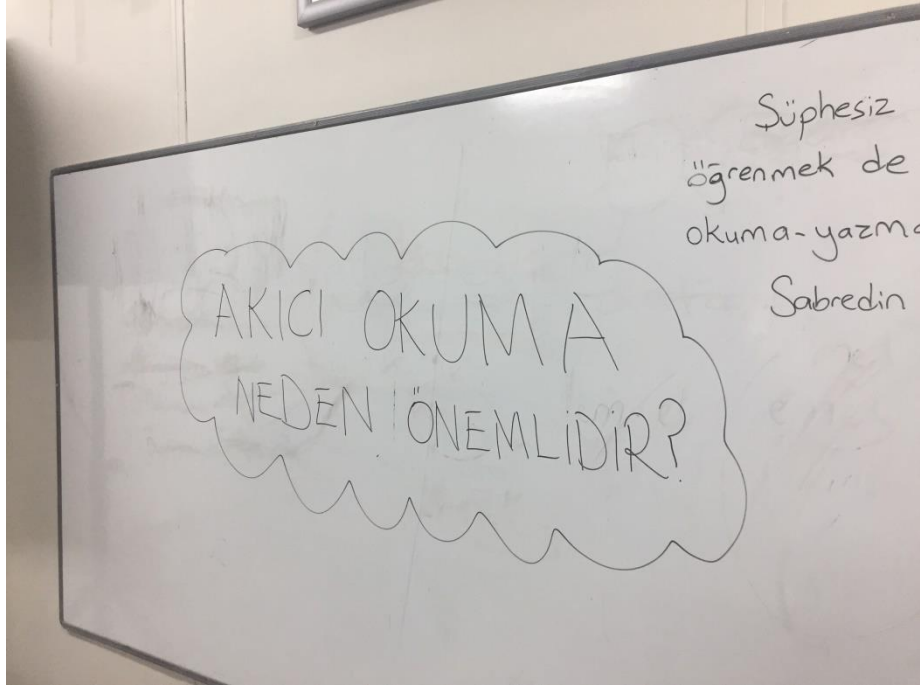
Araştırmacının bu süreçte onlara rehber olmasının kendilerini rahatlattığını ifade etmişlerdir.

“Hocam ne iyi oluyor bunları öğretmeniz. Biz de çocuklar gibi okulda bilgi öğreniyoruz. Çocuklarımıza yardım etmek biiz rahatlatıyor”(29.11.2019- Alan Notu-Sevgi Hanım)

Bu oturumdan elde edilen verilerden hareketle ebeveynlerin program sayesinde çocuklarına destek olma konusunda kendilerini yetkin hissettikleri söylenebilir.

4.1.4.20. Oturum-20: Akıcı okuma, okuduğunu anlama

13.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen bu oturuma 10 ebeveyn katılmıştır. Araştırmacı bu oturumda ebeveynlere akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili bilgilendirmeler yapmış onların sorularını cevaplandırmıştır.



Resim 4-41: Etkinlikten Bir Görsel



Resim 4-42: Etkinlik Sonunda Çekilmiş Bir Fotoğraf

Bu oturumdan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama süreçleri ile ilgili kafalarında soru işaretleri olduğu, birinci sınıfta özellikle akıcı okumayı nasıl sağlayacaklarını bilemedikleri görülmüştür. Araştırmacının yaptığı bilgilendirmeler ile uygulama sürecine yönelik kazanımlar sağlamışlardır.

4.1.4.21. Oturum-21: Okuyucu çemberi

03.01.2020 tarihinde yapılan oturuma 12 ebeveyn katılmıştır. Bu oturumda ebeveynlerin önceden seçmiş oldukları “Korkma İyi Bir Annesin!” kitabı ile ilgili okuyucu çemberi etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte ebeveynler okudukları kitap hakkındaki yorum ve düşüncelerini paylaşmıştır. Kitap ile ilgili kendi yaşantılarından verdikleri örnekleri anlatmışlardır. Bu etkinlik ile ebeveynlerin de kendilerine ait bir kitaplarının olması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmacı, yayınevi ile gerekli görüşmeleri yaparak kitapları ebeveynlerin adına özel olarak imzalatarak (Resim 4-44) onlara vermiştir. Bu durum da kendilerinin kitaba yönelik olumlu tutum göstermelerini sağlamıştır. Etkinliğe ilişkin görseller aşağıda yer almaktadır:



Resim 4-43: Etkinliğe İlişkin Bir Görsel



Resim 4-44: Ebeveynlerin İmzalı Kitapları İle Çekilmiş Bir Fotoğraf

Ebeveynlere kitabın imzalı gelmesi onları sevindirmiştir. Çocukları ile de paylaşımda bulunarak kitabı okuduklarını ifade etmişlerdir.



Resim 4-45: Ebeveynlerin Kitapları İle İlgili Bir Görsel

Ebeveynler ile yapılan bu etkinliğin onların okumaya karşı ilgisini artırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Ancak tek kitapla bu, tam olarak sağlanamamıştır. Ebeveynler çocuklarının hayatına kitabı sokmayı başarmış olsalar bile kendi yaşam yoğunluklarını sebep gösterip kitap okumaya yeterince vakit ayıramadıklarını dile getirmişlerdir.

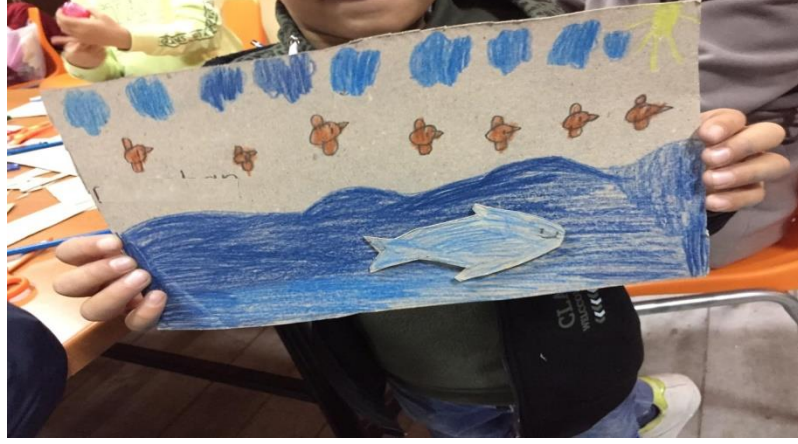
“Hocam ben kitabı yarım yamalak okuyabildim. Evde kaynana var başımda. Çocuk bir yandan. Zor oluyor benim okumam.” (Atiye Hanım)

Ebeveynlerin kitap okuması ile ilgili her ne kadar kalıcı bir sonuç elde edilememiş olsa da ebeveynlerin bir kitaba sahip olma, isimlerine özel imzalanmış bir kitaplarının olması, kitap hakkında fikirlerini paylaşmaları olumlu yaşantılar olarak görülmüştür.

4.1.4.22. Oturum-22: Kütüphane ziyareti-I (Ara tatil)

Ara tatilin ilk haftasında 24.01.2020 tarihinde ebeveynler ve çocukları ile Aydın ilinde yer alan Çocuk Kütüphanesi'ne ziyaret gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, kütüphane müdürü ve yetkili kişiler ile önceden görüşmeler yapıp süreci planlamıştır. Ebeveynler ve çocuklar ile il merkezinde buluşarak kütüphaneye gidilmiştir. Öncelikle kütüphane yetkilisi tarafından ebeveyn ve çocuklara kütüphane gezdirilmiş, kütüphanede uyulması gereken kurallar, kitaplar, üyelik süreci ile bilgilendirmeler yapılmıştır. Sonrasında kütüphane yetkilileriyle önceden planlandığı

üzere Oyuncakçı Dede Erkan Atalı tarafından çocuklarla yüzen balık etkinliği yaptırılmıştır. Çocuklar, etkinlik sürecinde boya kalemlerini paylaşma gibi davranışlar göstermişlerdir. Oyuncakçı Dede'nin çocuklarla yaptığı etkinliğe ait görseller aşağıda yer almaktadır:



Resim 4-46: Oyuncakçı Dede'nin Etkiliğinden Görsel

Oyuncakçı Dede'nin mıknatısla yüzdürülen balık etkinliğinin ardından araştırmacı kütüphanede Koza Yayınları'nın H. C. Andersen tarafından yazılmış Altın Balık kitabı ile etkileşimli kitap okuma etkinliği yaptırmıştır. Bu etkinlikte çocuklar yaptıkları balıkları kullanmış, kitap ile ilişkilendirmelerde bulunmuştur. Kütüphaneden ayrılmadan önce hatıra fotoğrafı çekilmiştir.



Resim 4-47: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel

Ebeveyn ve çocuklarla yapılan kütüphane ziyaretine evdeki küçük çocuklar, abiler, ablalar da katılım sağlamıştır. Bu ziyaret ile birlikte çocukların kütüphane

ortamını görmeleri önemlidir. Ebeveyn ve çocukların bu ziyaretten keyifli ayrıldıkları görülmüştür.

4.1.4.23. Oturum-23: Kütüphane ziyareti-II (Ara tatil)

Ara tatilin ikinci haftasında, 31.01.2020 tarihinde, ebeveynler ve çocukları ile Aydın ilinde yer alan Çocuk Kütüphanesi'ne ikinci ziyaret gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler ve çocuklar ile il merkezinde buluşularak kütüphaneye gidilmiştir. Kütüphane yetkilileriyle önceden planlandığı üzere Oyuncakçı Dede Erkan Atalı tarafından çocuklarla helikopter etkinliği yaptırılmıştır. Çocuklar etkinlik sürecinde paylaşımda bulunma gibi davranışlar göstermişlerdir. Dolayısıyla bu etkinlik, çocukların iyi vakit geçirmelerini sağlamıştır.



Resim 4-48: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel



Resim 4-49: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel

Oyuncakçı Dede'nin yaptığı etkinliğin ardından araştırmacı çocuklar ile kütüphane ortamında etkileşimli kitap okuma etkinliği yapmıştır. Bu etkinlik ile çocuklar kütüphane ortamına iyice ısınmış, yaptıkları materyalleri kullanma fırsatı yakalamıştır.



Resim 4-50: Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliğinden Bir Görsel



Resim 4-51: Çocukların Kütüphanedeki Serbest Zamanlarından Bir Görsel

Tüm bunlardan yola çıkarak ebeveyn ve çocuklarla yapılan ikinci kütüphane ziyaretinin çocukların kütüphane ortamına iyice alışmasını sağladığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Anne sen de beni kütüphaneye getireceksin değil mi? Burası çok güzel”
(İsmail)

Yapılan kütüphane ziyaretinin ardından ebeveynler ile yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Kütüphaneyi nasıl buldukları ve geri dönütleri ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Ebeveynlerin kütüphane ziyaretlerinden oldukça memnun kaldıkları, sonrasında çocuklarını getireceklerini belirtmeleri araştırma için önemli bir bulgudur. Kütüphaneden ayrılırken çekilen toplu fotoğraf aşağıdadır:



Resim 4-52: Kütüphane Ziyaretinden Bir Görsel

4.1.4.24. Oturum-24: Odak Grup Görüşmesi

2019-2020 Bahar dönemi başlangıcında 21.02.2020 tarihinde ebeveynler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine 8 ebeveyn katılım sağlamıştır. Bu odak grup görüşmesi ile tamamlanan uygulama etkinlikleri sonrası ebeveynlerin ve çocuklarını durumunu izlemek ve takip etmek amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesinde ebeveynlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

Görüşme Soruları (Ebeveynler)

1. Bu döneme başlangıcınız nasıldı? Çocuğunuzun durumu ile ilgili neler söylersiniz?
2. Kütüphane ziyaretimizin çocuğunuz üzerinde gözlediğiniz etkileri nelerdi? Size gezi ile ilgili neler söyledi?
3. Bu gibi etkinlikleri çocuğunuz için ne şekilde planlamayı düşünüyorsunuz?
4. Evde okuma/yazma çalışmaları yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Çocuğunuzla neler yaşıyorsunuz?
5. Çocuğunuza kitap okurken ne gibi zorluklarla karşı karşıyasınız? Kitap okumaya yönelik tutumu nasıl?
6. Yazma süreci ile ilgili ne gibi zorluklarla karşı karşıyasınız? Yazmaya yönelik tutumu nasıl?
7. Sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Odak grup görüşmesi 67 dakika 6 saniye sürmüştür. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, programın kalıcılığı ve süreçteki öğretmen etkisi başlıkları altında sunulmuştur.

Programın kalıcılığı: Ebeveynler odak grup görüşmesinde uzun süredir katıldıkları Aile Okuryazarlığı Programı'nın çocukları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Hocam o eğitimler olmasa biz birinci sınıfta çok zorlanırmışız. Kütüphane ziyaretleri de çok güzeldi. Çocuk kitapları iyice sevmeye başladı.” (Hatice Hanım)

“1. sınıf gerçekten kolay değil. Ama ana sınıfından beri yaptığımız etkinlikler çok işe yarıyor. Evde bol bol okumaya, etkinlik yapmaya devam ediyoruz.”
(Aslı Hanım)

Yukarıdaki bulgulardan hareketle Aile Okuryazarlığı Programı’nın çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğu, ebeveynlerin ana sınıfından ilkokula geçiş sürecini yumuşak yaşadıkları söylenebilir.

Süreçteki öğretmen etkisi: Bu odak grup görüşmesinde öncekilerden farklı olarak ebeveynlerden bir bulgu elde edilmiştir. Ebeveynler öğretmenin ara tatilde verdikleri ödevlerin .çocuklar tarafından çok dikkatlice yapıldığını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenin ödevleri yeterince kontrol etmeden, geri dönüşüme attığını bunun ise çocuklarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir.

“Birkaç gündür çocupum mutsuz. Ne oldu diyorum, ödevleri boşuna yaptık diyor.” (Atiye Hanım)

“Hocam siz bize o kadar etkinlik verdiniz. Hala hepsi duruyor. Yakınlarımla paylaşıyorum. Atılmaz ki...” (Aynur Hanım)

Yukarıdaki verilerden hareketle okuma yazma süreci ebeveyn ve çocuklar için olumlu geçse de öğretmen etkisinin bu süreçte olumlu veya olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir. Bu noktada aile-öğretmen-okul etkileşiminin önemli olduğu söylenebilir.

Ebeveynler ile yapılan odak grup görüşmesinin ardından çocuklar ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmesi ile ara tatilde yapılan kütüphane ziyaretine ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmış ve dönemin nasıl gittiğine ilişkin veriler toplanmıştır. Çocuklara sorulan odak grup görüşme soruları aşağıdadır:

Görüşme Soruları (Çocuklar)

Bu döneme nasıl başladın? Okul nasıl gidiyor?

Okumak/okuyabilmek senin için ne anlam ifade ediyor?

Okurken kendini nasıl hissediyorsun? İyi hissediyorsan neden? Kötü hissediyorsan neden?

Yazı yazmak senin için ne anlam ifade ediyor?

Yazarken kendini nasıl hissediyorsun?

Kütüphane ziyaretimiz sana kendini nasıl hissettirdi? Bir daha olsa gitmek ister misin?

Kütüphane ziyaretinde en çok neyi sevdin?

Evde okuma/yazma çalışmaları yaparken kendini nasıl hissediyorsun?

Annen/baban ile neler yaşıyorsun?

Eklemek istediklerin bana anlatmak istediklerin var mı?

Çocuklar ile yapılan odak grup görüşmesi 12 dakika 22 saniye sürmüştür. Odak grup görüşmesinde çocuklar, kütüphane ziyaretini çok sevdiklerini ve devamlı oraya gitmek istediklerini belirtmişlerdir:

“Öğretmenim kütüphane çok güzeldi. Annem beni yine götürecektir” (Ege)

“Öğretmenim oyuncakçı dede ile tanıştık. Yaptığım etkinlik evde duruyor” (Ezgi)

Odak grup görüşmesinde elde edilen diğer bulgular ise çocukların çok yazı olan ödevlerden sıkıldıkları, okumayı çok sevdikleri, öğretmenlerinin ödevlerine bakmadığıdır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenin okuryazarlık sürecindeki tutumu geliştirmede etkisinin fazla olduğu söylenebilir.

4.1.4.25. Oturum-25: Odak Grup Görüşmesi

2019-2020 Bahar döneminde 06.03.2020 tarihinde ebeveynler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine 10 ebeveyn katılım sağlamıştır. Bu odak grup görüşmesi ile tamamlanan uygulama etkinlikleri sonrası ebeveynlerin ve çocuklarını durumunu izlemek ve takip etmek amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesinde ebeveynlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

Görüşme Soruları (Ebeveynler)

Dönem nasıl gidiyor? Çocuğunuzun durumu ile ilgili neler söylersiniz?

Çocuğunuz ile okuma-yazmaya dönük ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

Kitapçıya gitme, kütüphaneye gitme gibi.

Evde okuma/yazma çalışmaları yaparken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Çocuğunuzla neler yaşıyorsunuz?

Çocuğunuza kitap okurken ne gibi zorluklarla karşı karşıyasınız? Kitap okumaya yönelik tutumu nasıl?

Yazma süreci ile ilgili ne gibi zorluklarla karşı karşıyasınız? Yazmaya yönelik tutumu nasıl?

Okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne şekilde yapıyorsunuz?

Sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Ebeveynler ile yapılan odak grup görüşmesi 37 dakika 54 saniye sürmüştür. Ebeveynler çocuklarına yeni kitaplar aldıklarını, çocukları ile serbest okuma-yazma çalışması yaparken keyifli vakit geçirdiklerini ancak ödevler çok olunca çocuklarına ödev yaptırma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir:

“Hocam valla iyi gidiyor. Ama bazen ödevler çok oluyor. O zaman sıkılıyoruz işte.” (Emel Hanım)

Ebeveynler, aynı zamanda çocukları ile okuduğunu anlama etkinlikleri yaptıklarını da ifade etmişlerdir:

“Hocam sizin çocuklarla yaptığınız etkinlikler vardı ya. Kütüphanede sınıfta. Onlar gibi yapıyorum ben. Kitap kapağı hakkında konuşuyoruz. Kitapla ilgili sohbet ediyoruz. En sonda kitabın arka kapağına bakıyoruz.” (Sevcan Hanım)

Yapılan odak grup görüşmesi ile ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı etkinliklerini uygulama noktasında süreklilik sağladığı ancak ödevler konusunda zaman zaman zorlandıkları görülmüştür. Bu oturum sonunda ebeveynlere eğitim sürecinin tamamlandığı ancak bundan sonraki süreçte de kendilerine destek olmaya devam edeceği bilgisi verilmiştir.

4.1.5. Nitel Verilerden Elde Edilen Genel Bulgular

Araştırma sonucunda nitel verilerden aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında,

1. Ebeveynlerin programa istekli geldiği ve sosyal ortam olarak gördükleri söylenebilir.

2. Aile Okuryazarlığı Programı okul idarecisi ve öğretmenler desteği ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ancak elde edilen verilerden hareketle okul-öğretmen-veli etkileşiminin kopuk olduğu söylenebilir.

3. Etnografik olarak bir köy okulunda yürütülen bu araştırmada anne babanın dışında büyükanne ve büyükbabaların hem çocukların eğitimi konularında hem de diğer konularda söz sahibi olduğu görülmüştür. Bu da özellikle kırsal kesimde tutarlı ebeveyn tutumu konusunda bazı ebeveynler için sınırlılık oluşturmaktadır.

4. Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında başlangıçta Etkili İletişim etkinliklerinin yer almasının ebeveynlerin öncelikle çocuklarıyla iletişim becerilerini güçlendirmeleri açısından faydalı olduğu görülmüştür.

5. Aile Okuryazarlığı Programı ile ebeveynlerin çocuklarına kitap alma, evde erken okuryazarlık etkinliklerini uygulama, gelişen okuryazarlık sürecini farkında olma konusunda önemli adımlar attıkları söylenebilir. Okuryazarlık süreci ev kültürü haline gelmiştir.

6. Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynlerin 1. sınıfa yönelik kaygılarını azalttığı söylenebilir. Bu noktada araştırmanın boylamsal olması, hem ana sınıfı hem de birinci sınıfı kapsamı önemli görülmektedir.

7. Ebeveynler okuryazarlık etkinlikleri dışında diğer konularda da çocuklarına nasıl destek olacaklarını öğrendiklerini ve özgüvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

8. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yer vermektedir. Uygulama sonrası yapılan takip amaçlı odak grup görüşmelerinde de etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin devam ettiği görülmüştür.

9. Kütüphane ziyaretlerine, etkinlik uygulamalarına evdeki küçük çocukların, abi ablaların hatta bebeklerin gelmesi, Aile Okuryazarlığı Programı'nın sadece uygulama grubundaki çocuklar için değil, başka çocuklar için de uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

4.2. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

4.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerdeki ön-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ön test puanları Tablo 4-2.'de verilmiştir. Tablo 4-2.'de yer alan istatistiksel veriler; deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde ön-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-2. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p	r
Yapılandırılmamış etkinlik gereklilik	Deney	12	15.88	190.50	55.500	.142	.288
	Kontrol	14	11.46	160.50			
Yapılandırılmış etkinlik gereklilik	Deney	12	16.46	197.50	48.500	.067	.359
	Kontrol	14	10.96	153.50			
Yapılandırılmamış etkinlik sıklık	Deney	12	11.21	134.50	56.500	.156	.278
	Kontrol	14	15.46	216.50			
Yapılandırılmış etkinlik sıklık	Deney	12	13.75	165.00	81.000	.877	.030
	Kontrol	14	13.29	186.00			

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde son-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-3.'de verilmiştir. Tablo 4-3.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, etki değerini hesaplamak için z puanının toplam kişi sayısının kareköküne bölünmesi ile elde edilen aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Pallant, 2007). Etki değerleri Cohen (1988) kriterlerine 0.1 = küçük etki, 0.3 =orta etki, 0.5 = büyük etki kriterlerine göre belirlenmiştir.

$$r (\text{etki değeri}) = z / \sqrt{N}$$

Tablo 4-3. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Yapılandırılmamış etkinlik gereklilik	Deney	12	18.08	217.00	29.900	.005	.556
	Kontrol	14	9.57	134.00			
Yapılandırılmış etkinlik gereklilik	Deney	12	17.75	213.00	33.000	.009	.515
	Kontrol	14	9.86	138.00			
Yapılandırılmamış etkinlik sıklık	Deney	12	17.29	207.50	38.500	.019	.460
	Kontrol	14	10.25	143.50			
Yapılandırılmış etkinlik sıklık	Deney	12	17.79	213.50	32.500	.008	.520
	Kontrol	14	9.82	137.50			

Bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin gereklilik alt boyutunda hem yapılandırılmamış etkinlikler ve hem de yapılandırılmış etkinlikler alt faktörlerinde son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Benzer şekilde, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin sıklık alt boyutunda hem yapılandırılmamış etkinlikler ve hem de yapılandırılmış etkinlikler alt faktörlerinde son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Ek olarak Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin gereklilik alt boyutunda hem yapılandırılmamış etkinlikler ve hem de yapılandırılmış etkinlikler ile sıklık alt boyutunda yapılandırılmış etkinlikler alt faktörlerinde etki değerleri incelendiğinde $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sıklık alt boyutunun yapılandırılmamış etkinlikler faktöründe ise etki değeri incelendiğinde $r > 0.3$ olduğu için orta etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı uygulandığı deney grubunun Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde son test puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-4.'de verilmiştir. Tablo 4-4.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde ön-test ve son-test puan dağılımları arasında

.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, etki değerini hesaplamak için aşağıda verilen z puanının toplam durumun kareköküne bölünmesi formülü kullanılmıştır (Pallant, 2007). Etki değerleri Cohen (1988) kriterlerine 0.1 = küçük etki, 0.3 = orta etki, 0.5 = büyük etki kriterlerine göre belirlenmiştir.

$$r (\text{etki değeri}) = z / \sqrt{N}$$

Tablo 4-4. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yapılandırılmamış etkinlikler önemi	Negatif sıralar	2	2.50	5.00	-2.668	.008	0.545
	Pozitif sıralar	10	7.30	73.00			
	Eşit	0					
Yapılandırılmış etkinlikler önemi	Negatif sıralar	0	.00	.00	-2.936	.003	0.599
	Pozitif sıralar	11	6.00	66.00			
	Eşit	1					
Yapılandırılmamış etkinlikler sıklık	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.062	.002	0.625
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
Yapılandırılmış etkinlikler sıklık	Negatif sıralar	2	3.75	7.50	-2.472	.013	0.505
	Pozitif sıralar	10	7.05	70.50			
	Eşit	0					

Bu bulgular ışığında deney grubundaki ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin gereklilik alt boyutunda hem yapılandırılmamış etkinlikler ve hem de yapılandırılmış etkinlikler alt faktörlerinde ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Benzer şekilde, deney grubundaki ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin sıklık alt boyutunda hem yapılandırılmamış etkinlikler ve hem de yapılandırılmış etkinlikler alt faktörlerinde ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubunun Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak tüm alt boyut ve faktörlerde etki değerinin $r > 0.5$ olduğu bu nedenle büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-5.'de verilmiştir. Tablo 4-5.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık anketinin tüm alt boyut ve faktörlerinde ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-5. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yapılandırılmamış etkinlik gereklilik	Negatif sıralar	6	8.83	53.00	-.031	.975	0.006
	Pozitif sıralar	8	6.50	52.00			
	Eşit	0					
Yapılandırılmış etkinlik gereklilik	Negatif sıralar	7	7.21	50.50	-.126	.900	0.024
	Pozitif sıralar	7	7.79	54.50			
	Eşit	0					
Yapılandırılmamış etkinlik önemi	Negatif sıralar	5	7.80	39.00	-.848	.397	0.160
	Pozitif sıralar	9	7.33	66.00			
	Eşit	0					
Yapılandırılmış etkinlik sıklık	Negatif sıralar	6	8.42	50.50	-.126	.900	0.024
	Pozitif sıralar	8	6.81	54.50			
	Eşit	0					

4.2.2. Aile Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki ön-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-6.'da verilmiştir. Tablo 4-6.'da yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeğinin tüm alt boyutlarının ön-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Anne baba okuryazarlığı	Deney	12	14,67	176,00	70.000	.468	.142
	Kontrol	14	12,50	175,00			

Çocuk	Deney	12	16,13	193,50	52.500	.103	.319
okuryazarlığı	Kontrol	14	11,25	157,50			
Erken	Deney	12	15,75	189,00	57.000	.162	.274
okuryazarlık	Kontrol	14	11,57	162,00			

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-7.'de verilmiştir. Tablo 4-7.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarının son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ancak, anne baba okuryazarlığı alt boyutunda grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4-7. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Anne baba	Deney	12	16.00	192.00	54.000	.123	0.303
okuryazarlığı	Kontrol	14	11.36	159.00			
Çocuk	Deney	12	18.63	223.50	22.500	.001	0.626
okuryazarlığı	Kontrol	14	9.11	127.50			
Erken	Deney	12	18.79	225.50	20.500	.001	0.643
okuryazarlık	Kontrol	14	8.96	125.50			

Bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarının son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Etki değeri açısından incelendiğinde Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarının $r > 0.5$ olduğu için bu boyutlarda büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin anne baba okuryazarlığı alt boyutunda son test puanları açısından deney ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubunun Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında

son test puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-8.'de verilmiştir. Tablo 4-8.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-8. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Anne baba okuryazarlığı	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.059	.002	0.624
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
Çocuk okuryazarlığı	Negatif sıralar	1	4.00	4.00	-2.398	.016	0.489
	Pozitif sıralar	9	5.67	51.00			
	Eşit	2					
Erken okuryazarlık	Negatif sıralar	1	3.00	3.00	-2.501	.012	0.511
	Pozitif sıralar	9	5.78	52.00			
	Eşit	2					

Bu bulgular ışığında deney grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubunun Aile Okuryazarlığı Ölçeğinin tüm alt boyut ve faktörlerinde son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak Anne baba okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında etki değerinin $r > 0.5$ olduğu ve bu nedenle büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çocuk okuryazarlığı alt boyutunda ise $r > 0.3$ olduğu için orta etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin tüm alt boyutlardaki ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-9.'da verilmiştir. Tablo 4-9.'da yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeğinin

çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Ancak, anne baba okuryazarlığı alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında $p < 0.05$ olduğu için istatistiksel olarak son test puan dağılımları lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Ek olarak anne baba okuryazarlığı alt boyutundaki bu farkın etki değeri $r > .05$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4-9. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Anne baba okuryazarlığı	Negatif sıralar	3	3.17	9.50	-2.701	.007	0.510
	Pozitif sıralar	11	8.68	95.50			
	Eşit	0					
Çocuk okuryazarlığı	Negatif sıralar	6	7.58	45.50	-.440	.660	0.083
	Pozitif sıralar	8	7.44	59.50			
	Eşit	0					
Erken okuryazarlık	Negatif sıralar	7	7.29	51.00	-.094	.925	0.018
	Pozitif sıralar	7	7.71	54.00			
	Eşit	0					

4.2.3. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nin tüm alt boyutlarındaki ön-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-10.'da verilmiştir. Tablo 4-10'da yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının ön-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-10. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Dili kullanma	Deney	12	11.50	138.00	60.000	.214	.244
	Kontrol	14	15.21	213.00			
Kütüphane ve tiyatro ziyareti	Deney	12	16.54	198.50	47.500	.059	.371
	Kontrol	14	10.89	152.50			
Ortak etkinlikler	Deney	12	15.92	191.00	55.000	.130	.297

	Kontrol	14	11.43	160.00			
Etkileşimli okuma	Deney	12	13.17	158.00	80.000	.833	.041
	Kontrol	14	13.79	193.00			
Olası gelişim alanı	Deney	12	12.88	154.50	76.500	.696	.077
	Kontrol	14	14.04	196.50			

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-11’de verilmiştir. Tablo 4-11’de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarının son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ancak, olası gelişim alanı alt boyutunda grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4-11. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Dili kullanma	Deney	12	18.13	217.50	28.500	.004	0.562
	Kontrol	14	9.54	133.50			
Kütüphane ve tiyatro ziyareti	Deney	12	18.63	223.50	22.500	.002	0.621
	Kontrol	14	9.11	127.50			
Ortak etkinlikler	Deney	12	17.50	210.00	36.000	.013	0.486
	Kontrol	14	10.07	141.00			
Etkileşimli okuma	Deney	12	16.75	201.00	45.000	.043	0.397
	Kontrol	14	10.71	150.00			
Olası gelişim alanı	Deney	12	15.96	191.50	54.500	.120	0.305
	Kontrol	14	11.39	159.50			

Bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği’nin dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarının son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen etki değerleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu dili kullanma ve kütüphane ve tiyatro ziyareti alt boyutlarında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Etki değerleri açısından diğer istatistiksel olarak

anlamli farkın bulunduğu ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarında $r > 0.3$ olduğu için orta büyüklükte etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ancak, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin olası gelişim alanı alt boyutunda son test puanları açısından deney ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubunun Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarında son test puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-12.'de verilmiştir. Tablo 4-12'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-12. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Dili kullanma	Negatif sıralar	2	1.50	3.00	-2.824	.005	0.576
	Pozitif sıralar	10	7.50	75.00			
	Eşit	0					
Kütüphane ve tiyatro ziyareti	Negatif sıralar	3	2.17	6.50	-2.551	.011	0.521
	Pozitif sıralar	9	7.94	71.50			
	Eşit	0					
Ortak etkinlikler	Negatif sıralar	1	6.00	6.00	-2.408	.016	0.492
	Pozitif sıralar	10	6.00	60.00			
	Eşit	1					
Etkileşimli okuma	Negatif sıralar	2	3.25	6.50	-2.369	.018	0.484
	Pozitif sıralar	9	6.61	59.50			
	Eşit	1					
Olası gelişim alanı	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-2.984	.003	0.609
	Pozitif sıralar	11	7.00	77.00			
	Eşit	0					

Bu bulgular ışığında deney grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubunun Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nin tüm alt boyut ve faktörlerinde son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, olası gelişim alt boyutlarında etki değerinin $r > 0.5$ olduğu ve bu nedenle büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarında ise $r > 0.3$ olduğu için orta büyüklükte etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nin tüm alt boyutlardaki ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-13.'de verilmiştir. Tablo 4-13.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-13. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Dili kullanma	Negatif sıralar	5	8.30	41.50	-.691	.489	0.131
	Pozitif sıralar	9	7.06	63.50			
	Eşit	0					
Kütüphane ve tiyatro ziyareti	Negatif sıralar	5	8.20	41.00	-.723	.470	0.137
	Pozitif sıralar	9	7.11	64.00			
	Eşit	0					
Ortak etkinlikler	Negatif sıralar	3	8.33	25.00	-1.100	.271	0.208
	Pozitif sıralar	9	5.89	53.00			
	Eşit	2					
Etkileşimli okuma	Negatif sıralar	6	6.58	39.50	-.421	.674	0.080
	Pozitif sıralar	7	7.36	51.50			
	Eşit	1					
Olası gelişim alanı	Negatif sıralar	5	4.20	21.00	-1.420	.156	0.268
	Pozitif sıralar	7	8.14	57.00			
	Eşit	2					

4.2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarındaki ön-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-14.'de verilmiştir. Tablo 4-14.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının tüm alt boyutlarının ön-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-14. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	R
Yazı	Deney	12	12.42	149.00	71.000	.500	.132
Farkındalığı	Kontrol	14	14.43	202.00			
Öyküyü	Deney	12	13.42	161.00	83.000	.958	.010
Anlama	Kontrol	14	13.57	190.00			
Yazı yazma	Deney	12	11.75	141.00	63.000	.269	.217
öncesi beceri	Kontrol	14	15.00	210.00			

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-15.'de verilmiştir. Tablo 4-15.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-15. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	P	r
Yazı	Deney	12	18.75	225.00	21.000	.001	0.641
Farkındalığı	Kontrol	14	9.00	126.00			
Öyküyü	Deney	12	19.33	232.00	14.000	.000	0.721
Anlama	Kontrol	14	8.50	119.00			
Yazı yazma	Deney	12	19.67	236.00	10.000	.000	0.770

öncesi beceri	Kontrol	14	8.21	115.00
---------------	---------	----	------	--------

Bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının tüm alt boyutlarının son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). etki değeri açısından gruplar arasında farkın büyüklüğü incelendiğinde $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı gruptaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarında son test puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarında ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-16'da verilmiştir. Tablo 4-16'da yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-16. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yazı Farkındalığı	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.065	.002	0.626
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
Öyküyü Anlama	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-2.856	.004	0.583
	Pozitif sıralar	10	6.50	65.00			
	Eşit	1					
Yazı yazma öncesi beceri	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.078	.002	0.628
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					

Bu bulgular ışığında deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p <$

0.05). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarında son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak etki değeri açısından tüm alt boyutlarda etki değerinin $r > 0.5$ olduğu ve bu nedenle büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki ebeveynlerin Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlardaki ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-17.'de verilmiştir. Tablo 4-17.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın yazı farkındalığı ve öyküyü anlama alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Ancak, yazı yazma öncesi beceri alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Etki değeri açısından yazı yazma öncesi beceri alt boyutunda $r > 0.3$ olduğu için orta büyüklükte etkiye sahiptir.

Tablo 4-17. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yazı Farkındalığı	Negatif sıralar	6	6.25	37.50	-.118	.906	0.022
	Pozitif sıralar	6	6.75	40.50			
	Eşit	2					
Öyküyü Anlama	Negatif sıralar	6	6.33	38.00	-.447	.655	0.084
	Pozitif sıralar	5	5.60	28.00			
	Eşit	3					
Yazı yazma öncesi beceri	Negatif sıralar	2	3.00	6.00	-2.614	.009	0.494
	Pozitif sıralar	10	7.20	72.00			
	Eşit	2					

4.2.5. Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarındaki ön-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-18.'de verilmiştir. Tablo 4-18.'de yer alan istatistiksel

veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının ön-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-18. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	Deney	12	13.83	166.00	80.000	.834	.041
	Kontrol	14	13.21	185.00			
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Deney	12	13.17	158.00	80.000	.830	.042
	Kontrol	14	13.79	193.00			
Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme	Deney	12	12.08	145.00	67.000	.374	.175
	Kontrol	14	14.71	206.00			
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	Deney	12	12.96	155.50	77.500	.734	.067
	Kontrol	14	13.96	195.50			
Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme	Deney	12	13.17	158.00	80.000	.827	.043
	Kontrol	14	13.79	193.00			

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-19'da verilmiştir. Tablo 4-19.'da yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-19. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	Deney	12	18.83	226.00	20.000	.001	0.658
	Kontrol	14	8.93	125.00			
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Deney	12	18.50	222.00	24.000	.002	0.612
	Kontrol	14	9.21	129.00			
Sözcüklerin aynı sesle	Deney	12	19.42	233.00	13.000	.000	0.725

başlayabileceğini fark etme	Kontrol	14	8.43	118.00			
Sözcüklerin hecelerden	Deney	12	17.29	207.50	38.500	.015	0.476
oluşturduğunu fark etme	Kontrol	14	10.25	143.50			
Sözcüklerin aynı sesle	Deney	12	18.88	226.50	19.500	.001	0.663
bitebileceğini fark etme	Kontrol	14	8.89	124.50			

Bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının son test puanları arasında deney grubu puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Gruplar arasındaki anlamlı fark etki büyüklüğü açısından incelendiğinde sözcüklerin hecelerden oluşturduğunu fark etme alt boyutunda $r > 0.3$ olduğu için orta büyüklükte etkiye sahip olduğu, diğer tüm alt boyutlarda ise $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı gruptaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında son test puanlarının kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-20.'de verilmiştir. Tablo 4-20.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-20. Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Cümlelerin sözcüklerden oluşturduğunu fark etme	Negatif sıralar	1	2.00	2.00	-2.791	.005	0.570
	Pozitif sıralar	10	6.40	64.00			
	Eşit	1					
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.075	.002	0.628
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark	Negatif sıralar	2	3.50	7.00	-2.547	.011	0.520
	Pozitif sıralar	10	7.10	71.00			

etme	Eşit	0					
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	Negatif sıralar	1	1.50	1.50	-2.132	.033	0.435
	Pozitif sıralar	6	4.42	26.50			
	Eşit	5					
Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme	Negatif sıralar	0	.00	.00	-3.108	.002	0.634
	Pozitif sıralar	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					

Bu bulgular ışığında deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak, etki değeri açısından sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme alt boyutunda orta büyüklükte $r = 0.435$) etki değerine bulunurken diğer tüm alt boyutlarda büyük etki değeri bulunmuştur ($r > 0.5$).

Kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlardaki ön test ve son-test puan dağılımları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-21.'de verilmiştir.

Tablo 4-21. Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	Negatif sıralar	7	7.21	50.50	-.126	.900	0.024
	Pozitif sıralar	7	7.79	54.50			
	Eşit	0					
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Negatif sıralar	7	5.21	36.50	-.926	.354	0.175
	Pozitif sıralar	3	6.17	18.50			
	Eşit	4					
Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme	Negatif sıralar	11	7.27	80.00	-2.432	.015	0.460
	Pozitif sıralar	2	5.50	11.00			
	Eşit	1					
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	Negatif sıralar	10	7.10	71.00	-1.178	.239	0.223
	Pozitif sıralar	4	8.50	34.00			
	Eşit	0					

Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme	Negatif sıralar	4	3.75	15.00	-1.294	.196	0.245
	Pozitif sıralar	6	6.67	40.00			
	Eşit	4					

Tablo 4-21.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme ve sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme alt boyutlarında ön-test ve son-test puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Ancak, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme alt boyutunda ön test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Etki değeri açısından sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme alt boyutunda $r > 0.3$ büyük olduğu için orta büyüklükte etkiye sahiptir.

4.2.6. Kelime Okuma Testi (KOBİT)'ne İlişkin Bulgular

Kelime Okuma Bilgisi Testi aralıklı ölçümlerle deney ve kontrol grubunda üç kez uygulanmıştır. Ölçümlerden ilki 1. sınıf başında, diğeri çocuklar birinci sınıfa devam ederken, sonuncusu ise 2. sınıfın başında yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 1. ölçüm puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-22'de verilmiştir. Tablo 4-22.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 1. ölçüm puan dağılımları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-22. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 1. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Beceri	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Anlamlı Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	14.08	169.00	77.000	0.280	0.212
	Kontrol	14	13.00	182.00			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	13.50	162.00	84.000	1	0
	Kontrol	14	13.50	189.00			
Anlamlı Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	13.50	162.00	84.000	1	0
	Kontrol	14	13.50	189.00			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	13.50	162.00	84.000	1	0
	Kontrol	14	13.50	189.00			

Bu bulgulara göre Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için deney ve kontrol grubundaki çocukların 1. ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı gruptaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formlarında 1. ölçüm için kontrol grubundaki çocuklar ile benzer puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 2. ölçüm puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-23'de verilmiştir. Tablo 4-23.'de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 2. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-23. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 2. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Beceri	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Anlamlı Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	17.67	212.00	34.000	0.010	0.507
	Kontrol	14	9.93	139.00			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	18.71	224.50	21.500	0.001	0.634
	Kontrol	14	9.04	126.50			
Anlamlı Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	17.71	212.50	33.500	0.009	0.512
	Kontrol	14	9.89	138.50			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	18.17	218.00	28.000	0.004	0.567
	Kontrol	14	9.50	133.00			

Bulgulara göre Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için deney ve kontrol grubundaki çocukların 2. ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Gruplar arasındaki anlamlı fark etki büyüklüğü açısından incelendiğinde tüm beceriler için $r > 0.5$ olduğundan büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı gruptaki ebeveynlerin çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm becerilerinde 2. ölçüm puanlarının kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 3. ölçüm puan dağılımları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış

ve sonuç Tablo 4-24’de verilmiştir. Tablo 4-24.’de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin tüm formları için 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-24. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi 3. Ölçüm Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Beceri	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	p	r
Anlamlı Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	17.58	211.00	35.000	0.012	0.495
	Kontrol	14	10.00	140.00			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form A)	Deney	12	18.54	222.50	23.500	0.002	0.613
	Kontrol	14	9.18	128.50			
Anlamlı Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	18.50	222.00	24.000	0.002	0.606
	Kontrol	14	9.21	129.00			
Anlamsız Sözcük Okuma (Form B)	Deney	12	18.75	225.00	21.000	0.001	0.637
	Kontrol	14	9.00	126.00			

Bu bulgulara göre Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin tüm formları için deney ve kontrol grubundaki çocukların 3. ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Etki değeri açısından A formunun anlamlı sözcük okuma becerisinde $r > 0.3$ olduğu için orta büyüklükte etkiye sahip olduğu, diğer becerilerde ise $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı’nın uygulandığı gruptaki ebeveynlerin çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin tüm becerilerinde 3. ölçüm puanlarının kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kelime Okuma Bilgisi Testi Friedman Testi Sonuçları

Deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin tüm formları için 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları üzerinde Friedman Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-25.’de verilmiştir. Tablo 4-25.’de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin tüm formları için 3 ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-25. Deney Grubundaki Çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi Ölçüm Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Beceriler	Ölçümler	N	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	p
Anlamlı Sözcük Okuma (Form A)	1. ölçüm	12	1.00	22.167	0.000
	2. ölçüm	12	2.08		
	3. ölçüm	12	2.92		
Anlamsız Sözcük Okuma (Form A)	1. ölçüm	12	1.00	24.000	0.000
	2. ölçüm	12	2.00		
	3. ölçüm	12	3.00		
Anlamlı Sözcük Okuma (Form B)	1. ölçüm	12	1.00	24.000	.000
	2. ölçüm	12	2.00		
	3. ölçüm	12	3.00		
Anlamsız Sözcük Okuma (Form B)	1. ölçüm	12	1.00	24.000	.000
	2. ölçüm	12	2.00		
	3. ölçüm	12	3.00		

Bu bulgulara göre Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için deney grubundaki çocukların 1., 2. ve 3. ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulandığı gruptaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formlarında 1., 2. ve 3. ölçüm puanlarının ikili karşılaştırmaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4-26' de verilmiştir.

Tablo 4-26. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	11	7.00	77.00	-2.981	.003	0.861
Pozitif sıralar	1	1.00	1.00			
Eşit	0					
1. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.064	.002	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	n	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.066	.002	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					

Tablo 4-26.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamlı sözcük okuma (Form A) alt boyutunda 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu

göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-27. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.063	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.065	.002	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.066	.002	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					

Tablo 4-27.’de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin anlamsız sözcük okuma (Form A) becerisinde 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-28. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.062	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.063	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.062	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					

Tablo 4-28.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamlı sözcük okuma (Form B) becerisinde 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-29. Deney Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.064	.002	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.063	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	12	6.50	78.00	-3.063	.002	0.884
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					

Tablo 4-29.'de yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamsız sözcük okuma (Form B) becerisinde 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları üzerinde Friedman Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4-30.'da verilmiştir. Tablo 4-30.'da yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için 3 ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-30. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Ölçüm Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Beceriler	Ölçümler	N	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	p
Anlamlı Sözcük Okuma (Form A)	1. ölçüm	14	1.04	27.527	.000

	2. ölçüm	14	1.96		
	3. ölçüm	14	3.00		
Anlamsız Sözcük Okuma (Form A)	1. ölçüm	14	1.11	26.755	.000
	2. ölçüm	14	1.89		
	3. ölçüm	14	3.00		
Anlamlı Sözcük Okuma (Form B)	1. ölçüm	14	1.11	26.755	.000
	2. ölçüm	14	1.89		
	3. ölçüm	14	3.00		
Anlamsız Sözcük Okuma (Form B)	1. ölçüm	14	1.11	26.755	.000
	2. ölçüm	14	1.89		
	3. ölçüm	14	3.00		

Bu bulgulara göre Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formları için kontrol grubundaki çocukların 1., 2. ve 3. ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Elde edilen bu sonuca göre Aile Okuryazarlığı Programı'nın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin tüm formlarında 1., 2. ve 3. ölçüm puanlarının ikili karşılaştırmaları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4-31' de verilmiştir.

Tablo 4-31. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.300	.001	0.882
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>P</i>	<i>R</i>
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.297	.001	0.881
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>P</i>	<i>R</i>
Negatif sıralar	13	7.00	91.00	-3.187	.001	0.852
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	1					

Tablo 4-31.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamlı sözcük okuma (Form A) alt boyutunda 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu

göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-32. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form A) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.300	.001	0.882
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.301	.001	0.882
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	11	6.00	66.00	-2.943	.003	0.787
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	3					

Tablo 4-32.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamsız sözcük okuma (Form A) alt boyutunda 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-33. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamlı Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

2. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.301	.001	0.882
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.297	.001	0.881
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum s_{ıra}$	Z	p	r
Negatif sıralar	11	6.00	66.00	-2.946	.003	0.787
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	3					

Tablo 4-33.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamlı sözcük okuma (Form B) alt boyutunda 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Tablo 4-34. Kontrol Grubundaki Çocuklarının Kelime Okuma Bilgisi Testi Anlamsız Sözcük Okuma (Form B) Ölçüm Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

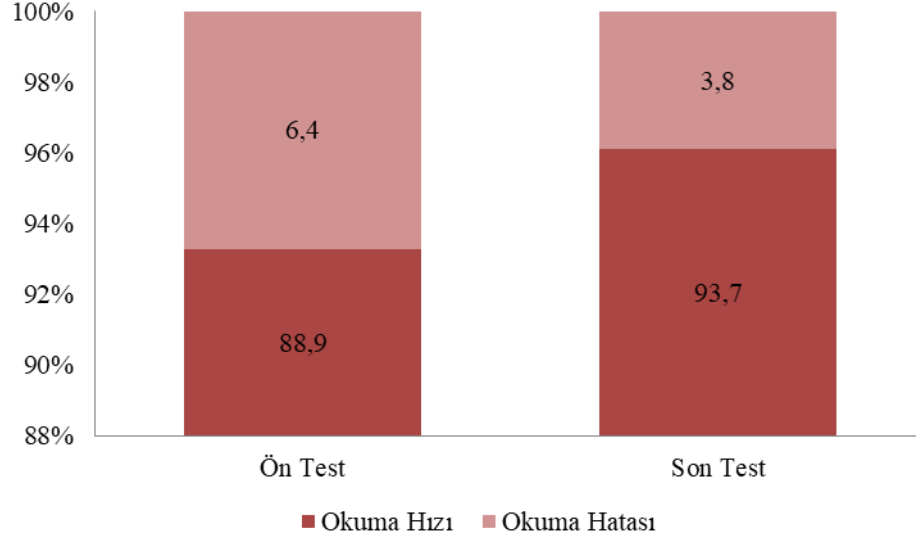
2. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.311	.001	0.885
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 3.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.301	.001	0.882
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	0					
1. – 2.	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Negatif sıralar	11	6.00	66.00	-2.943	.003	0.787
Pozitif sıralar	0	.00	.00			
Eşit	3					

Tablo 4-34.'de yer alan istatistiksel veriler, kontrol grubundaki çocukların Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin anlamsız sözcük okuma (Form B) alt boyutunda 1., 2. ve 3. ölçüm puan dağılımları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Etki değeri açısından tüm ölçümler arasında $r > 0.5$ olduğu için büyük etkiye sahiptir.

Kelime Okuma Bilgisi Testi'nde deney ve kontrol grubu için aralıklı ölçümler yapılmıştır. Yukarıdaki tablolardan hareketle KOBİT testinin ilk ölçümleri arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ikinci ve üçüncü ölçümlere bakıldığında test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4.2.7. Ebeveynlerin Okuma Hızı ve Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin okuma hızlarına ve okuma hatalarına ilişkin Yanlış Analizi Envanteri'nden elde edilen betimleyici istatistikleri yansıtan bulgular aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4-4: Ebeveynlerin Okuma Hızı ve Okuma Hatalarına İlişkin Ön Test- Son Test Puanları

Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin uygulama öncesi ve sonrasında okuma hızları ölçülmüştür. Programa katılan ebeveynlerin ön test puanları aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=88,9$), son test puanlarına göre ($\bar{X}=93,7$) daha düşüktür. Okuma hataları ise uygulama öncesinde daha fazla bulunmuştur. Uygulama öncesi okuma hataları ($\bar{X}=6,4$) iken uygulama sonrası hataları ($\bar{X}=3,8$)'e düşmüştür. Buradan hareketle ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı sonrasında okuma hızlarının arttığı ve okuma hatalarının azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Aile Okuryazarlığı Programı'nın sonuçlarına ilişkin ilgili literatür ışığında yapılan yorumlar yer almaktadır.

Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynler bu programın başında kendilerini neyin beklediğini bilmediğini, merak duygusu içinde olduklarını belirtmiştir. Ancak zaman içinde bu programın kendileri için sosyal bir ortam olduğunu, hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların programa katılımlarının düzenli olmasını sağlamıştır. Bunun sebebi olarak kırsal bölgede yer alan ebeveynlerin kendilerini geliştirmek ve çocuklarına yardımcı olmak için bir fırsat yakaladıkları, daha önce okullarında bu gibi programlarının uygulanmamış olması gösterilebilir. Ayrıca program sayesinde ebeveynlerin çocuklarına akademik ve sosyal olarak sağladıkları destek ile alâkalı olarak özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür. Benzer şekilde Kılıç (2018), birinci sınıf ebeveynlerine uyguladığı Aile Okuryazarlığı Programı sonucunda programa katılan ebeveynlerin çocuklarıyla doğru iletişim kurma, kaliteli zaman geçirme, okuma yazma sürecinde özgüvenlerinin gelişmesi şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Ailelere uygulanan müdahale programlarının onlar da merak, kaygı gibi duygular oluşturduğu sonrasında, özgüven kazandırdığı ve bu öğrenme ortamlarını sosyalleşme ortamı olarak gördükleri söylenebilir. Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında başlangıçta Etkili İletişim etkinliklerinin yer almasının ebeveynlerin çocuklarıyla aralarındaki iletişim becerilerini güçlendirmeleri açısından faydalı olduğu görülmüştür.

Aile Okuryazarlığı Programı uygulanırken okul idaresi, öğretmenler araştırmacıya destek olmuştur. Ancak elde edilen verilerde okul-öğretmen-veli etkileşiminin kopuk olduğu görülmektedir. Öğretmenin, ebeveynlerin ve okul müdürünün amaçları birbirinden farklıdır. Okul müdürü okulu fiziksel olarak güzelleştirmeye, yenilikler yapmaya çalışırken, öğretmen kişisel sorunları nedeniyle ebeveynlerin taleplerini karşılayamamakta, okul saatleri içinde derslerini anlatıp gitme şeklinde bir rutin sergilemektedir. Ancak ebeveynlerin düzenli katılımı, bu gibi programlara ilgili olduklarını, çocuklarının durumları hakkında sık sık bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Loudin (1998) yaptığı çalışma sonucunda benzer şekilde öğretmenlerin aileler ile iş birliği yapması gerektiğini, çocuklara okuryazarlık için daha fazla öğrenme fırsatı sunmaları gerektiğini, ailelere

evlerindeki okuryazarlık etkinlikleri ile ilgili bilgilendirme yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler ve okul idarecileri, farklı geçmiş yaşantılardan gelen, ev ortamları birbirinden farklı olan öğrenciler için öğrenme ortamını dengeleme fırsatına sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerinin tümünün benzer ev ortamlarından, aile kültürlerinden geldiğini varsaymamaları gerekir (Van Vechten, 2013). Böyle durumlarda çocukların okulda öğrendikleri bilgiler değerlendirilebilir, ancak ev ortamından sınıfa neler getirdikleri, nasıl bir aile ortamından geldikleri ve bunun öğrenme sürecine nasıl yansıdığı değerlendirilemez (Kucer, 2009). Bu nedenle okul idarecilerine ve öğretmenlere verilecek olan eğitimlerde, her öğrencinin aynı ev ortamından gelmediği, öğretmenler olarak kendilerinin bunu dengeleme fırsatına sahip olduğu ve söz konusu eşitsizliği ortadan kaldırabilecekleri konusunda vurgu yapılabilir. Thurley (2017) de benzer şekilde aile okuryazarlığı programı uyguladığı çalışmasının sonucunda, aile ve okul arasında okuryazarlık çalışmalarının ve beklentilerinin paylaşılmasını, okuryazarlık çalışmalarının okul dışında ailelerde de devam etmesini, aile ve okul arasındaki iş birliği çalışmalarının çocukların tüm eğitim hayatları boyunca başarılı olmaları için devam etmesini önermiştir (Thurley, 2017). Bu araştırma kapsamında uygulama yapılan okul bir köy okuludur. Kent ve kır arasındaki okuryazarlık eşitsizliğinin ortadan kalkması için aile-okul-öğretmen etkileşimi önemlidir. Wang, Li ve Wang (2018) yaptıkları çalışma sonucunda kent ve kır arasındaki okuryazarlık farkının ancak aile okuryazarlığı eğitimleri ve okul-aile işbirliği ile çözülebileceği çıkarımında bulunmuştur. Aile, okul ve eğitim ile ilgili eşitsizliklerin kaldırılması ile kır-kent arasındaki farkın ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Etnografik olarak bir köy okulunda yürütülen bu çalışmada anne babanın dışında büyükanne ve büyükbabaların hem çocukların eğitimi konularında hem de diğer konularda söz sahibi olduğu görülmüştür. Okuryazarlık sürecinde etkinlik yapma, kitap alma, kütüphaneye gitme etkinlikleri bazen büyükanne büyükbaba tarafından yapılmaktadır. Bazen de ebeveynlerin bu etkinlikleri yapma süreçleri ile ilgili büyükanne büyükbabalar söz sahibi olmaktadır. Bu da bazı durumlarda ebeveynler için avantaj olarak değerlendirilmiş, bazı durumlarda ise dezavantaj olarak görülmüştür. Dezavantaj noktasında kırsal kesimde tutarlı ebeveyn tutumu konusunda bazı ebeveynler için bu durumun sınırlılık yarattığı söylenebilir. Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017), çalışmalarında okuryazarlık gelişiminin anne ve

babaya ek olarak büyükanne ve büyükbaba, kardeşler gibi çocuğun diğer yakın aile bireylerinin de etkin olduğu toplumsal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Loudin (1998) de benzer şekilde alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerden gelen çocukların okuryazarlık gelişiminin gerçekten bir topluluk meselesi olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Buradan hareketle, özellikle kırsal kesimde gerçekleştirilen Aile Okuryazarlığı Programları için büyükanne ve büyükbabalara yönelik eğitim içeriklerine ya da ev ziyaretlerinde yapılacak görüşmelere yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Aile Okuryazarlığı Programı ile ebeveynlerin çocuklarına kitap alma, evde erken okuryazarlık etkinliklerini uygulama, gelişen okuryazarlık sürecini farkında olma konusunda önemli adımlar attıkları söylenebilir. Okuryazarlık süreci ev kültürü haline gelmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, Aile Okuryazarlığı Programı sonucunda çocuklarına sundukları etkinliklerin niteliğinde gelişme görülmüştür. Program öncesinde çocuklarıyla okuma yazma etkinliklerine yer vermeyen ebeveynlerin uygulama sonrasında çocuklarıyla kitap okuma, okunan kitap üzerinde konuşma, soru sorma etkinliklerine, etkileşimli kitap okuma gibi etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Yalavaç (2020)'da benzer şekilde okul öncesi dönemde uygulanacak olan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ve ev okuryazarlık ortamlarının uygun hale getirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Kitap okuma sürecinin etkileşimli ilerleyebilmesi için yapılan etkinlikler sonucunda ebeveynlerin çocuklarına okudukları kitapların niteliklerinin hem kitap seçimi hem de sunuş açısından geliştiği görülmüştür. Alan yazında çocuklarına kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarının ilkokuldaki sözel dil becerilerinin iyi yönde geliştiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Audet, Evans, Williamson ve Reynolds, 2008; Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006; Senechal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998). Çalışmalar sonucunda daha iyi sözel dil becerisine sahip olan çocukların ilk okuma yazma sürecinde sözcükleri daha iyi tanıdıkları ve buna bağlı olarak okuduklarını daha iyi anladıkları görülmüştür (Senechal ve LeFevre, 2002). Ebeveynlerin çocuklarıyla okudukları paylaşımlı okumalar çocukların ilk okuma yazma süreci için önemli olmuştur. Alan yazındaki çalışmalar hikâye tamamlama ve paylaşımlı kitap okuma gibi etkinlikleri çocuklarla yapılacak okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında görmektedir (Cunningham ve Zibulsky, 2011). Ayrıca bu etkinliklerin çocukların hikâyenin yapısını kavramalarına yardımcı olduğunu da gösteren

alışmalar da mevcuttur (Akyüz ve Doğan, 2017; Cunningham ve Zibulsky, 2011). Çocukların kitap okuma esnasında eksik kısımları tamamlaması şeklinde ilerleyen diyaloğa dayalı etkinlikler çocukların sözel dil becerilerinde önemli derecede etkiye sahiptir (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2014). Bu nedenle Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okumasının onların okuma yazma sürecinde daha iyi performans göstermesine yardımcı olacağı söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalarda ebeveynlerin ses ve harflerin arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaların ilk okuma yazma sürecinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2016; Martini ve Sénéchal, 2012). Bu araştırma kapsamında da okul öncesinden başlayarak ilkokulu da kapsayacak şekilde ilerleyen etkinliklerin çocukların ilk okuma yazma sürecinde olumlu etki bıraktığı görölmüştür. Ayrıca Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson (2018) ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları yazma çalışmaları ve okuryazarlık etkinliklerinin çocukların erken yazma becerilerine katkısının olduğunu belirtmektedir. Yazmaya hazırlık çalışmalarına ev ortamında yer verilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında ebeveynler çocukları okul öncesi dönemde iken onlarla etkili oyunlar oynayarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye çalışmışlar ve birinci sınıfa hazırlık yapmışlardır. Kelime türetme, hece sayısı gibi etkinlikleri ev ortamında oyun ile yapmışlardır. Yapılan çalışmalarda da benzer şekilde erken okuryazarlık sürecinde çocuklarla oynanan oyunların çocukların fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve yazı farkındalığı gibi becerilerini geliştirdiği görölmüştür (Early vd., 2007; Onchwari ve Kenngwe, 2010).

Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynlerin 1. sınıfa yönelik kaygılarını azalttığı söylenebilir. Bu noktada araştırmanın boylamsal olması, hem ana sınıfı hem de birinci sınıfı kapsaması önemli görölmektedir. Swain ve Cara'nın (2019) alışma bulguları, ebeveynlerin çocuklarına okuma yazma öğretirken öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri öğrenmek istedikleri yönündedir. Bu araştırmada da özellikle 1. sınıfta uygulanan etkinlikler ile bu yöntemler ebeveynlere tanıtılmıştır. Benzer şekilde Büyüktaşkapu (2012) yaptığı araştırma sonucunda, temel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, mekanik okuma becerileri ve yazma

becerilerine göre Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programına katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çalışma sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermesini önermektedir. Ayrıca ilkokul ve okul öncesinde ailelerin okuryazarlık çalışmalarına katılarak aile ve ev okuryazarlığının geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarının Aile Okuryazarlığı Programı öncesinde herhangi bir kütüphane ziyareti olmamıştır. Aile Okuryazarlığı Programı ile çocuklar ebeveynleri ile birlikte Çocuk Kütüphanesi'ni görmüş ve orada çeşitli etkinlikler yapma fırsatı yakalamıştır. Uluğ (2018) yaptığı çalışmada araştırmasına katılan çocukların bu araştırmadakine benzer şekilde sadece iki tanesinin kütüphaneye gittiğini tespit etmiştir. Aile Okuryazarlığı kapsamında çocukların erken yaşta kitaplarla tanıştırılmasının erken okuryazarlık üzerindeki etkileri düşünüldüğünde erken yaşta çocukların kütüphane ortamına dâhil olmasının olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir. Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan yerleşim yerlerinde/mahallelerde ya da köylerde yaşayan ailelerin çocuklarının mahallelerinde kitapçı, kütüphane, kitap okuyan kişiler görme ihtimalleri düşüktür. Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin çocukları, evlerinde kendilerine zengin bir ev okuryazarlığı ortamı sağlanmadığı için okulda daha fazla dezavantajlı olmalıdır (Van Vechten, 2013). Kütüphane ziyaretlerinin hem ebeveynler tarafından hem de okul tarafından gerçekleştirilmesi çocuklar için zengin yaşantı sağlayacaktır. Wang, Li ve Wang (2018), kırsal bölgelerde kütüphane gibi ortamlarda aileler ve çocuklar için kültürel ve sosyal entelektüel çalışmaların yaygınlaştırılmasını önermektedir.

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına kitap almalarının sıklaştığı, bunu artık olağan bir şey olarak gördükleri söylenebilir. Ebeveynlerle birlikte yapılan kitap seçimine yönelik etkinliklerin onların çocuklarına kitap alırken daha bilinçli ve istekli olmalarını sağladığı söylenebilir. Dulay, Cheung ve McBride (2018), çalışmalarında çocukların evlerindeki kitap sayısının ve bu kitaplara ulaşabilme durumlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu gözlemişlerdir. Benzer şekilde Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016), çalışmalarında evde bulunan çocuk kitabı sayısının yazı farkındalık becerisi ile

ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Bebeklik döneminden itibaren çocuklara kitap okunmasının çocuğun ileriki süreçte dil ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Jellinek, Patel ve Froehle, 2002). Hatta daha hamilelik sürecinde çocuklara kitap alanı oluşturmak onlar için bir kitaplık oluşturmak gerekir (Küntay, 2013). Bu araştırma başlangıcında ev ortamında çocuklara ait bir kitaplık bulunmamaktaydı. Benzer şekilde Uluğ (2018)', çalışmasında araştırmaya katılan 12-36 aylık çocukların çoğunluğunun evlerinde 1-15 arası kitap bulunduğu, çocuk kitabı okuma alanı bulunmadığı ve kitaplara kolayca erişemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Aile Okuryazarlığı Programı ile ebeveynler evlerinde çocukları için kitaplıklar oluşturmuş, daha küçük bebeği olan ebeveynler de bunun önemini fark ederek diğer çocuklarında da öğrendiklerini uygulayacaklarını dile getirmiştir. Sonraki hamileliklerinde de kullanabilecekleri bir kitaplık katılımcı ebeveynlerin evlerinde bulunmaktadır. Baydar, Küntay, Yağmurlu, Aydemir, Çankaya, Gökşen ve Cemalcılar (2014), Türkiye'de ekonomik ve sosyal bağlamda risk altında olan üç yaş aralığındaki çocukların ev ortamında çocuk kitapları ve okuma materyallerinin bulunmasının onların kelime dağarcığının gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarının kitaplara kolayca erişebilmesi ve aitlik hissedebilmeleri için önemli görülen kitaplığa sahip olma durumunun erken okuryazarlık becerilerini olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ile aile okuryazarlığı durumlarının ilişkili olabileceği görülmüştür. Evdeki okuryazarlık çevresi, sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitimi, çocuktan beklentiler, ebeveyne yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir. Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017), üç farklı sosyoekonomik seviyeden, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 341 çocuğun ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada ev okuryazarlık ortamının sosyoekonomik durum ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerin ev okuryazarlık ortam puanlarının orta ve alt sosyoekonomik seviyedeki ailelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sonuçlara göre her üç sosyoekonomik seviyedeki ailenin orta düzey ev okuryazarlık ortam puanına sahip olduğu bulunmuştur. Wang, Li ve Wang (2018)'in belirttiği gibi kent-kır okuryazarlığı arasındaki makası kapatmak için özellikle kırsal bölgelerde

yapılacak olan Aile Okuryazarlığı çalışmalarının hem günümüz için hem de ilerleyen nesiller için önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili bulguların yanı sıra nicel kısımda da istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel kısımda elde edilen bulgular ile nitel kısımda elde edilen bulgular uyumludur.

Aile Okuryazarlığı Programı sonunda programa katılan ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık anketinin yapılandırılmamış ve yapılandırılmış etkinliklerin gerekliliği alt boyutları ile yapılandırılmamış ve yapılandırılmış etkinliklerin sıklığı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca, okuma yazmaya hazırlık ölçeği aracına ait ön test puanları göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmazken, son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla paralel sonuçların bulunduğu görülmektedir. Özen Altınkaynak (2014), okul öncesi ve ilköğretim çocuklarının ailelerine yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programını uygulamış ve çalışma sonunda ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Altıparmak'ın (2010) çalışmasında ailelerin evde uygulanan okuma yazma hazırlık uygulamalarının yanında ev ortamında da, okulda uygulanan etkinliklere benzer yapılandırılmış etkinlikler yapmayı önemli gördükleri belirlenmiştir. Büyüktaşkapu (2012), anaokuluna giden 25 çocuğun ailesine yönelik hazırlanan aile destekli okumaya hazırlık programının hem çocukların okuma yazma becerilerini hem de ailelerin okuma yazmaya hazırlığa yönelik görüşlerini geliştirdiğini bulmuştur. Rebello (1999), büyük bir örneklem ile yaptığı çalışmada aile okuryazarlığına sahip olan ebeveynlerin okuma yazma hazırlık açısından daha fazla etkinlik yaparak çocuklarının okuma yazmalarını olumlu yönde destekledikleri bulmuştur. Bu tezdeki bulgular ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde aile okuryazarlığı eğitimine katılan ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık olarak daha fazla ve daha sık etkinlik gerçekleştirdikleri ve çocuklarının okuma yazma becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini olumlu olarak desteklediği belirlenmiştir.

Aile Okuryazarlığı Programı uygulanan bu çalışma sonunda programa katılan ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin anne baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış

bulunmuştur. Ek olarak Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmayan ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Ölçeği'nin anne baba okuryazarlığı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca, Aile Okuryazarlığı ölçme aracına ait ön test puanları göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmazken son test puanlarına göre çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla paralel sonuçların bulunduğu görülmektedir. Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017), üst sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları okuma etkinlikleri ve düzeylerini incelediği çalışmada ailelerin çocuklarıyla kitap okuma, sosyal çevrelerindeki işaretleri ve okuryazarlık etkinlikleri gibi etkinliklere diğer aileler göre daha fazla yer verdiklerini bulmuştur. Kılıç (2018), birinci sınıf ebeveynlerine yönelik geliştirip uyguladığı Aile Okuryazarlığı Programı'nın ailelerin okuryazarlık becerisini, kitap okumaya karşı ilgisini, aile okuryazarlığı düzeylerini, okuma hızlarını, yazma becerilerini, okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini bulmuştur. Sawyer, Cycyk, Sandilos ve Hammer (2018), Afrika kökenli ailelerin aile okuryazarlığını keşfetmeye yönelik yaptığı çalışmada ebeveynlerin okuma ilgisi / yeteneği, eğitim materyallerinin sağlanması, kitaplarla etkileşim, çocuğun okuma ilgisi, ebeveynlerin çocuğun başarısına olan bağlılığı gibi hem anne baba okuryazarlığı hem de çocuk okuryazarlığı ilgili temalar bulmuştur. Ayrıca, annelerin erken okuryazarlığa yönelik kitap okuma ve alfabe bilgisini geliştiren etkinlikleri önemsedikleri görülmüştür. Harvey (2016), hayal gücü kütüphanesi isimli programda ailelere çocuklarına okumaları için kitap sağlayarak aile okuryazarlığını arttırmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda bu programa katılan aileler aile okuryazarlığına yönelik iyi bir deneyim yaşadıklarını, çocukların kelime dağarcığının arttığını ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Tsai (2006), Tayvan'daki Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok kitap okuduğunu, katılan çocukların aile üyeleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte kitap okuduklarını ve çocuklarının okumaya karşı olumlu tutumları olduğunu bildirmişlerdir. Timmons ve Pelletier (2015), okul temelli bir aile okuryazarlığı programının ebeveynlerin öğretme davranışı ve çocuklarına okuma yazma etkinliği (kütüphane ziyaretleri) sunması, çocuklarıyla okuma, çizme ve yazma alanlarındaki okuryazarlık etkinliklerinden keyif alması ve aile okuryazarlığı hakkındaki bilgi ve becerilerinin gelişmesi gibi olumlu kazanımlar

sağladığı bulunmuştur. Bu tezdeki bulgular ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin aile okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin geliştiği ve çocuk okuryazarlığı ile erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin olumlu olarak desteklendiği belirlenmiştir. Kontrol grubundaki annelerin birinci sınıfa başlayan çocuklarının olması ile ailelerde Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmamalarına rağmen anne baba okuryazarlığına yönelik olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin sorumluluk bilinciyle açıklanırken, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlığına yönelik yeterince gelişim gösterememeleri aile eğitim programına katılmamaları ile açıklanabilir.

Çalışma sonunda Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca, ev-içi okuryazarlık ortamı ölçme aracına ait ön test puanları göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmazken son test puanlarına göre dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ancak, olası gelişim alanı alt boyutunda grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla paralel sonuçların bulunduğu görülmektedir. Tatel-Suatengco ve Florida (2020), Filipinler'de ev okuryazarlığına ilişkin yaptıkları çalışmada ebeveynler tarafından öğretme ve öğrenme fırsatları sağlayan hikaye anlatımı ve okumanın evde yapıldığı, evde kullanılan dilin, ev etkinliklerinin, aile değerlerinin ve isteklerinin her aileye özgü olduğu bulunmuştur. Baker (2013), babaların ve annelerin 24 aylık ev okuryazarlığı programına katılımı sonrası evde daha sık evde okuryazarlık etkinliği (örneğin, paylaşılan kitap okuma) yaptıkları, şarkı söyleme, masal anlatma, paylaşımlı kitap okuma ve evde kitap sağlama gibi etkinliklere yer verdiklerini bulunmuştur. Trainin, Wessels, Nelson ve Vadasy (2017), İngilizce öğrenen Latin okul öncesi çocukları ve ailelerinin ev ortamı okuryazarlık uygulamalarını incelediği çalışmada evde yaşayan bireylerin çocuklar için öğrenme fırsatı sağlayan ilk öğretmenler olarak görüldüğü, onlara fonolojik farkındalık sağlama ve kitap sağlayacak ev içi kütüphanelerin oluşturulması en önemli ev okuryazarlık etkinliği olarak bulunmuştur. Tsai (2006), Tayvan'daki kütüphanelerden ailelere ödünç kitaplar aldırarak çocuklara ve ebeveynlerine aile okuryazarlığı

programını uygulamıştır. Bu çalışma sonucunda ailelerin kütüphanelerden aldıkları kitaplar ve ziyaretler ile aile okuryazarlığı becerilerinin ve çocuklarının okuryazarlıklarında geliştiği bulunmuştur. Timmons ve Pelletier (2015), okul temelli bir Aile Okuryazarlığı Programında ebeveynlerin çocukları ile kütüphane ziyaretleri yaparak, etkileşimli ortak kitap okudukları ve çocuklarıyla okuma, çizme ve yazma alanlarındaki ortak etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Barratt-Pugh ve Rohl (2015), dört farklı topluluktan gelen küçük çocukların annelerinin gözünden dört yıllık bir süre boyunca yerel kütüphanelerin ebeveynleri bebekleri ve küçük çocuklarıyla kitap, şarkı ve tekerlemeleri paylaşmaya teşvik eden bir aile okuryazarlığı programını değerlendirmelerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda kitap paylaşım faaliyetlerine güvindikleri ve değer verdikleri; diğer bazı aile üyeleri gibi düzenli olarak kitap paylaştıkları ve çocuklarının kitap paylaşımına ve ilgili faaliyetlere aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Bu tezdeki bulgular ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin ev-içi okuryazarlık ortamı hakkında gerekli bilgi ve beceri gelişimi gösterdikleri görülmektedir. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ailelerin dili kullanma, kütüphane ve tiyatro ziyareti, ortak etkinlikler ve etkileşimli okuma ile ilgili etkinlikleri aile okuryazarlığı eğitimi programında uygulamalı olarak gerçekleştirmeleri onların bu bilgi ve becerilerinin artışı açıklamaktadır. Ancak, olası gelişim alanı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir artışa sahip olsalar da, eğitime katılmayan ailelere göre anlamlı bir farklılık gösteremedikleri bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da Aile Okuryazarlığı Programı'na doğrudan etkileyen etkinliklerin olmaması hem de eğitime katılan ailelerinde bu alt boyutta eğitime katılmayan aileler kadar gelişim gösterebilmeleriyle açıklanmaktadır.

Çalışma sonucunda Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ek olarak Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmayan ebeveynlerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın yazı yazma öncesi beceri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunurken, yazı farkındalığı ve öyküyü anlama alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın ait ön test puanları göre deney ve kontrol grubundaki

ebeveynlerin çocukları arasında anlamlı fark bulunmazken son test puanlarına göre tüm alt boyutlarında aile okuryazarlığı eğitimine katılan ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla paralel sonuçların bulunduğu görülmektedir. Özen Altınkaynak (2014), okul öncesi ve ilkokul çocuklarının ailelerine yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programını uygulanmasının çocukların erken okuryazarlık becerilerini (görsel algı, ses farkındalığı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı) olumlu olarak etkilediği bulunmuştur. Yalavaç (2020), etkileşimli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileşimli kitap okunmayan çocuklara göre anlamlı şekilde arttırdığını bulmuştur. Ihmeideha ve Al-Maadadi (2020), aile okuryazarlığı programlarının Katar'daki anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini, aile okuryazarlığı eğitim programına katılan ailelerin katılmayan ailelere göre çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığını belirlemiştir. Trainin, Wessels, Nelson ve Vadasy (2017), İngilizce öğrenen Latin anaokulu öğrencilerinin aile bireylerini aile okuryazarlık düzeyinin ve ev ortamının okuryazarlığa uygun olmasının öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu tezdeki bulgular ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin yazı yazma öncesi, yazı farkındalığı ve öyküyü anlama alt boyutlarında gelişim göstermeleri ailelerin aile okuryazarlığı eğitim programında çocuklarının bu becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı etkinliklere katılarak evlerinde bu etkinlikleri çocuklarına çalışma süresince uygulamasıyla açıklanabilir. Ayrıca, Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmayan ailelerin çocuklarının yazı yazma öncesi becerilerin gelişimi ise çocukların okulöncesi eğitimde makas kullanma, kalem kullanma, çizgi çalışmaları gibi temel becerileri yönelik etkinliklerin uygulanması ile açıklanmaktadır.

Çalışma sonucunda Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur. Ek olarak, Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmayan ebeveynlerin çocuklarının sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme alt

boyutu hariç tüm alt boyutlarına ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ne ait ön test puanları göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmazken son test puanlarına göre tüm alt boyutlarında aile okuryazarlığı eğitimine katılan ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma sonuçlarıyla paralel sonuçların bulunduğu görülmektedir. Özen Altınkaynak (2014), okul öncesi ve ilkokul çocuklarının ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak geliştirilen, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı ailelere uygulanmış ve çalışma sonucunda bu ailelerin çocuklarının fonolojik farkındalık ölçeğinin tüm alt boyutlarında gelişim gösterdiği bulmuştur. Büyüktaşkapı (2012), anaokuluna giden 6 yaşındaki çocukların ailelerine yönelik hazırlanan aile destekli okumaya hazırlık programının çocukların fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı bilinci, temel okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, mekanik okuma becerileri ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ihmeideha ve Al-Maadadi (2020), aile okuryazarlığı programlarının Katar'daki anaokulu çocuklarının yazılı kavramlar, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kelime bilgisi ve erken yazma becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Trainin, Wessels, Nelson ve Vadasy (2017), İngilizce öğrenen Latin anaokulu öğrencileri ve ailelerinin ev ortamı okuryazarlık uygulamalarını araştırmıştır. Çalışma sonunda evdeki okuryazarlık uygulamaları ile çocukların okuryazarlık bilgisi arasındaki ilişkiyi fonolojik süreçler, sözlü dil ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri aracılığıyla ettiğini sonucuna ulaşmıştır. Bu tezdeki bulgular ve alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının fonolojik farkındalık açısından istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Aile Okuryazarlığı Programı'na katılan ebeveynlerin çocukların fonolojik farkındalığın tüm alt boyutlarında gelişim göstermeleri ailelerin Aile Okuryazarlığı Programı'na çocuklarının bu becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı etkinliklere katılarak evlerinde bu etkinlikleri çocuklarına çalışma süresince uygulamasıyla açıklanabilir. Ayrıca, Aile Okuryazarlığı Programı'na katılmayan ailelerin çocuklarının kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme alt boyutunda gelişim göstermeleri okulöncesi eğitimi almaları, ailelerinde bu farkındalığı onlara kazandıracak ortam ve bireylerin olması ve gelişim göstermeleri ile açıklanabilmektedir.

Aile Okuryazarlığı Programı sonucunda yapılan aralıklı ölçümler ile çocukların Kelime Okuma Bilgileri'nde deney grubu lehine fark bulunmuştur. Öğrenciler birinci sınıfın başında iken erken okuryazarlık becerilerini harfleri birleştirmede henüz kullanamadıkları için ilk ölçüm puanları eşit çıkmıştır. Ancak ikinci ölçümde deney ve kontrol grubu arasındaki fark belirgin olmaya başlamış, ikinci sınıfın başında yapılan son ölçümde ise bu fark iyice belirginleşmiştir. Bunun sebebinin okul öncesi dönemde Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında deney grubuna yapılan erken okuryazarlık etkinlikleri ve birinci sınıfta ebeveynlerin okul ile eş zamanlı götördükleri etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Boylamsal ölçümler ile, çocukların ikinci sınıfa geçtiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın açılması Aile Okuryazarlığı programının etkilerinin ilerleyen sınıf düzeylerinde de etkisini sürdüreceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Juel (1988), birinci sınıfın sonunda yetersiz okuma becerilerine sahip olan çocukların, dördüncü sınıfın sonunda yetersiz okuma becerilerine sahip okuyucular olarak kalma olasılığının .88 olduğunu belirtmiştir. Birinci sınıfta hatta okul öncesi dönemde uygulanacak aile okuryazarlığı programlarının Juel (1988)'in çalışmasındaki gibi dördüncü sınıfta da etki gösterebileceği söylenebilir.

Aile Okuryazarlığı Programı sonucunda deney grubunda yer alan ebeveynlerin okuma hızları bir miktar artmış ve okuma hatalarında iyileşme görülmüştür. Kılıç (2018)'in çalışmasında da benzer şekilde aile okuryazarlığı programı ile ebeveynlerin okuma hızları artmış ve okuma hatalarında iyileşme görülmüştür. Bu araştırmada ebeveynlerin okuma hızlarının artması ve okuma hatalarının azalmasındaki etki araştırmadan beklenen dolaylı bir etkidir. Bu nedenle ön test ve son test arasındaki fark çok belirgin değildir. Bunun sebebi olarak ise ebeveynlerin Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında çocuklarıyla çeşitli etkinlikler, okumalar yapsa da ebeveynler ile okuyucu çemberi gibi kitap okuma ve paylaşma etkinlikleri düzenlense de onların yaşantılarında kitap okuma alışkanlığının yer etmemesi gösterilebilir. Ebeveynler, yaşlarının geçtiğini, çok yoğun olduklarını, kayınvalideye bakmak, evdeki diğer çocuklara bakmak gibi sebeplerle araştırmanın nitel kısmında kitap okuyamadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle ebeveynlerin okuma hızlarındaki bir miktar artışın ve okuma hatalarındaki iyileşmelerin sebebi olarak kendileri için kitap okumaları değil, çocuklarına kitap okumalarının artması, etkinliklere düzenli katılımları gösterilebilir.

Çalışmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular ışığında Aile Okuryazarlığı Programı'nın ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık, aile okuryazarlığı ve ev-içi okuryazarlık ortamı bilgi ve becerilerinde olumlu gelişimleri sebep olduğu, ailelerin çocuklarına yönelik uygun ev okuryazarlığı ortamı yaratarak onların erken okuryazarlık becerilerini ve fonolojik farkındalıklarını arttırdığı görülmüştür. Çalışmanın okul öncesinden başlayarak ilkokul ikinci sınıfın başına kadar ebeveynlere Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında eğitim ve destek çalışmaları uygulanmıştır. Bu süreçte ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki rolünü fark etmeleri, aile okuryazarlığı eğitiminde edindikleri bilgilere göre ev ortamını düzenledikleri, evdeki bireylerin çocukların okuryazarlığına yönelik sorumluluk alarak onlara destek çıktıkları görülmektedir. Ek olarak ebeveynlerin araştırmacı ile bu süreçte çocukların okuryazarlıkları için okul-aile-araştırmacı arası ilişkilerini kurduğu ve ailelerin çocuklarla birlikte kütüphane ziyaretlerine katılarak okuryazarlık gelişimi için okul dışında da destek aldıkları söylenebilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocukların okuryazarlıklarının gelişimi dışında kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik kitaplar aldığı, çocuklarıyla birlikte Aile Okuryazarlığı Programı kapsamında etkinliklere katıldıkları okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak ailelere yönelik olarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Ailelerin tüm bireyler, çocuğun erken okuryazarlık sürecinde etkili olacağı için aile okuryazarlığı'nın geliştirilmesi, çocuklarla etkileşimli kitap okuma gibi etkinliklerin yapılması ve ailelerin eğitimcilerle ev okuryazarlığı için işbirliği yapmaları önerilmektedir.
2. Okuryazarlığa yönelik olarak, çocukların tutumlarını, motivasyonlarını, davranışlarını ve katılımlarını arttırmak için aile ve okulların aile okuryazarlığı kapsamında işbirliği yapmaları ve ailelerin okullara giderek öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları önerilmektedir.
3. Ailelerin evlerinde uygulayacakları Aile Okuryazarlığı programlarında çocuklarının yaşamlarında kalıcı etkiye sahip olabilecek birlikte şarkı söyleme, masal anlatma, paylaşımlı kitap okuma, kütüphane ve kitapçılara

gitme ve evde çocuğa kitap sağlama gibi etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Çocukların okuryazarlık durumlarının çok yönlü nasıl destekleneceğine yönelik daha fazla çalışma yapılması ve birinci sınıfa başlayan çocukların ailelerinin ihtiyaçları belirlenerek onlara uygun destek programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
2. Aileler için farklı okuma tekniklerine ilişkin eğitim programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
3. Aile okuryazarlığı programlarının uygulanmasının daha uzun süren boylamsal araştırmalar ile gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.
4. Ebeveynlerin okuryazarlık tutum ve davranışları, çocuklarının okuryazarlıklarını etkilediği için bu konunun derinlemesine araştırılması önerilmektedir.
5. Ailelerin aile okuryazarlığı etkinliklerine daha uzun süre katılabilecekleri okul-aile işbirliği veya kütüphane-aile işbirliğindeki projelerin yapılması önerilmektedir.
6. Araştırmacılar tarafından hazırlanacak aile okuryazarlığı programlarının hem ailelerin hem de çocukların bakış açıları ele alınarak hazırlanması önerilmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak eğitimcilere yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Okulöncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliğinin yapılması, okul öncesi eğitim programlarında bu uygulamalara yer verilmesi, ailelerin bu

tekniki kullanması ve ev okuryazarlık ortamlarının uygun hale getirilmesine öğretmenler tarafından yardımcı olunması önerilmektedir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinliklere yer vermesi, ilkokul ve okul öncesinde ailelerin okuryazarlık çalışmalarına katılarak aile ve ev okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sağlamaları önerilmektedir.
3. Tüm cadde ve sokaklarda okunabilecek ve okuma yazma için kullanılabilir olanakları, okuryazarlığı keşfetmek için kullanmaları önerilmektedir.
4. Kır ve kentli aileler arasındaki aile okuryazarlığı farkının kapatılması için kırsal bölgelerde, kütüphane gibi ortamlarda aileler için kültürel ve sosyal entelektüel çalışmaların eğitimciler tarafından yaygınlaştırılması önerilmektedir.
5. Öğretmenlerin aileler ile işbirliği yaparak çocuklara okuryazarlık için daha çok öğrenme fırsatı sunması gerektiği, ailelere evlerinde uygulayabilecekleri okuryazarlık etkinlikleri hakkında bilgi verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C., van Leeuwe, J. ve Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.

Akoğlu, G., ve Şipal, R. F. (2012). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: dünyadan ve türkiye'den uygulamalar. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).

Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.

Akyol, H. (1999). Çocukların Okuma ve Yazma Öğrenmesine Ailenin Katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).

Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev Okuryazarlık Ortamı: Tanımları, Boyutları ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimindeki Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.

Alaca, I. V. ve Küntay, A. C. (2017). *Early education in literacy in Turkey in comparison to the Balkan countries*. In The Routledge International Handbook of Early Literacy Education (pp. 150-160). Routledge.

Allington, R. L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of reading behavior*, 16(2), 85-96.

Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altun, D., Tantekin Erden, F., ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 505-529). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Anderson, J. (1995). How parents perceptions of literacy acquisition relate to their children's emerging literacy knowledge. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 35(3), 3.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. ve Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.

Aram, D. ve Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. ve Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, 37(1), 74-90.

Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Wadsworth Publishing Company.

Au, K. H. A. (2000). *Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement*. Handbook of Reading Research. Vol. 3, P. 835-851. Newyork: Erlbaum.

Audet D., Evans, M. A., Williamson, K., ve Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.

Aydoğdu, E. (2017). *The role of home literacy environment on the development of reading comprehension skill: a mediation model*. Unpublished Master Thesis, Koç University, İstanbul.

Aydın Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi (Ses temelli cümle öğretimi)*. (2. basım). Ankara: Nobel.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekek, E. E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.

Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 79-96.

Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.

Ballenger, C. (2009). *Puzzling Moments, Teachable Moments: Practicing Teacher Research in Urban Classrooms*. Practitioners Inquiry Series. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Barratt-Pugh, C., ve Rohl, M. (2015). 'Better Beginnings has made me make reading part of our everyday routine': Mothers' Perceptions of a Family Literacy Program Over Four Years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 4-12.

Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2018). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Baydar, N., Küntay, A. C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F., ve Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary

development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology*, 50(4), 1014.

Beck, I., McKeown, M. G., ve Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York: Guilford.

Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of educational Psychology*, 87(3), 476.

Bozkurt, M. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.

Britto, P. R. ve Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. *New directions for child and adolescent development*, 92, 73-89.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647).

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (ss. 793–828). New York, NY: Wiley.

Brown, A. L., Palincsar, A. S., ve Purcell, L. (1986). *The school achievement of minority children: New perspectives*.

Bryant, D., ve Wasik, B. H. (2004). *Home visiting and family literacy programs*. *Handbook of family literacy*, 329-346.

Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.

Burns, M. S., Griffin, P., ve Snow, C. E. (1999). *Starting out right: a guide to promoting children's reading success. Specific recommendations from america's leading researchers on how to help children become successful readers*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem.

Büyüktaşkapı, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkökuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.

Casey, A. ve Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. *Best practices in school psychology IV*, 1, 721-735.

Celebioglu Morkoc, O. ve Aktan Acar, E. (2014). Effectiveness of Multipurpose Unit Early Classroom Intervention Program for 4-5-Year-Old Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1851-1860.

Chall, J. S., Jacobs, V. A., Baldwin, L. E. ve Chall, J. S. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L. ve Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge & Falmer: Sage.

Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational researcher*, 16(6), 32-38.

Compton-Lilly, C. (2003). *Reading families: The literate lives of urban children (Vol. 23)*. Teachers College Press.

Compton-Lilly, C., ve Gregory, E. (2013). Learning from families and communities. *Language Arts*, 90(6), 464.

Compton-Lilly, C. F., Rogers, R. L., ve Lewis Ellison, T. (2020). A Meta-Ethnography of Family Literacy Scholarship: Ways With Metaphors and Silence. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 271-289.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede, S. B. Demir, Dü, ve A. Delice, Çev.) Anı Yayıncılık, Ankara, Türkiye.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.

Cunningham, A. E., ve Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.

Davis, D. A. (2013). *Literacy practices in the homes of African American families and the perceived affects on the language and literacy development of their children*. Doctoral dissertation, The University of Memphis.

De Jong, P. F. ve Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414.

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. ve Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.

Deckner, D. F., Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 31–41.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57 – 89.

Denktaş, F., Doğan, M. C. ve Özden, B., (2020). Aile okuryazarlığı programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (7), 119-130.

Dickinson, D. K. ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.

Dickinson, D. K. ve Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.

Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147-158.

Dixon, A. P. (1992). *Parents: Full partners in the decision-making process*. NASSP bulletin, 76(543), 15-18.

Dubow, E. F., ve Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 401-412.

Dufur, M. J., Parcel, T. L., ve Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.

Dulay, K. M., Cheung, S. K. Ve McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45-56.

Durkin, D (1966). *Children Who Read Early*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K. ve Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.

Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., ve Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of educational psychology*, 88(2), 296.

Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of learning disabilities*, 22(6), 356-365.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., ve Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.

Ekşi, H., Yüksel, M., Otrar, M., Canel, A. N. (2012). *Türkiye’de Anne Baba Eğitimlerine Yeni Bir Boyut: Aile Okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (12-14 Eylül 2012). İstanbul.

Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader. (Third Edition)*. Allyn and Bacon, Inc.

Elliott, E. M., ve Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.

Epstein, J. L., ve Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. *The family-school connection: Theory, research, and practice*, 2, 108-154.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And improving Schools (2nd ed.)*. Boulder, CO: Westview.

Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.

Erdil, A. G. Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.

Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.

Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoglu, G. ve Karaman, G. (2017). The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.

Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., ve Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and writing*, 19(9), 959-989.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School psychology review*, 33(4), 467-480.

Farver, J. M., Nakamoto, J., ve Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.

Feiler, A., Andrews, J., Greenhough P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M., ve Ching Yee, W. (2007). *Improving primary literacy linking home and school*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Gershoff , E. T., Raver , C. C., Aber , J. L. ve Lennon , M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child functioning. *Child Development*, 78, 70 – 95.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., ve Greenberg, J. (2007). *The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study*. Language, speech, and hearing services in schools.

Glogowska, M., Campbell, R., Peters, T. J., Roulstone, S. ve Enderby, P. (2002). A multimethod approach to the evaluation of community preschool speech

and language therapy provision. *Child: Care, Health and Development*, 28(6), 513-521.

González, N., Moll, L. ve Amanti, C., eds. 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6(2), 133-151.

Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.

Grawburg, M. A. (2004). *Perception based phonological awareness training program for preschoolers with articulation disorders*. Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal.

Griffin, E. A. ve Morrison*, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243.

Gunn, K. B., Simmons, C. D. ve Kameenui, E. J. Emergent literacy: Synthesis of the research, U.S. office of special education *programs*. Retrieved November, 2020, from: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html/>.

Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y. ve Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134.

Hammersley, M. ve Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Practices and principles*. New York: Routledge. Retrieved December, 2, 2008.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

Hart, B. ve Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.

Harvey, A. (2016). Improving family literacy practices. *SAGE Open*, 6(3), 1-7

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 49-76.

Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.

Howat, H. (2006). Maximizing family involvement in early literacy. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 33(Fall), 93-100.

Huebner, C. E., ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.

Ihmeideh, F. ve Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 118, 105462.

Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A., ve Fowler, A. E. (2012). Expanding on early literacy promoting emerging language and literacy during storytime. *Children and Libraries*, Summer/Fall, 20-24.

Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.

İştan, S., Saçkes, M., ve Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.

Iverson, B. K., Brownlee, G. D. ve Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 394-396.

Jellinek, M., Patel, B. P. ve Froehle, M. C. (2002). *Bright futures in practice. Mental health* practice guide (Vol. 1). Arlington VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437.

Juel, C., Griffith, P. L., ve Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology*, 78(4), 243.

Jung, Y., Zuniga, S., Howes, C., Jeon, H. J., Parrish, D., Quick, H., ... ve Hauser, A. (2016). Improving Latino children's early language and literacy development: Key features of early childhood education within family literacy programmes. *Early Child Development and Care*, 186(6), 845-862.

Justice, L. M. (2006). *Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2004). *Embedded-explicit emergent literacy intervention I*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.

Kaderavek, J. N. (2011). *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention*. Pearson/Prentice.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). The study of pre-learning abilities of the children in five-six years of the families with lower and upper socio-economical

levels. *Afyon Kocatepe University Journal of Theoretical Science Education*, 2(1), 1–13.

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kassow, D. Z. (2006). Environmental print awareness in children. *Talaris Research Institute*, 1(3), 1-8.

Kılıç, F. (2018). *İlkokul 1. sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, F., Doğan, M. C., ve Özden, B. (2017). Aile okuryazarlığı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 203-219.

Kjeldsen, A. C., Karna, A., Niemi, P., Olofsson, A., ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.

Kucer, S.B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. (3rd Ed.). Mahwah, NY: Erlbaum.

Kumar, T. (2014). Where are" their" voices? examining power and privilege in a family literacy text. *School Community Journal*, 24(2), 127-146.

Kuo, N. C. (2016). Promoting family literacy through the five pillars of family and community engagement (FACE). *School Community Journal*, 26(1), 199-222.

Kuşçul, H. Ö. (1993). *Home context and the development of pre-literacy skills in the child*. Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Kümmerling-Meibauer, B. (2015). Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları. Bettina Kümmerling-Meibauer (Der.), *Erken okuryazarlık ve çocuk edebiyatı içinde* (s.31-49). (E. Uşaklı, Çev.). İstanbul: KÜY.

Küntay, A. (2013). *Learning to talk about chairs (and other things: Emergence and development of language-and-communication in children)*. Inaugural address. Utrecht University: Netherlands.

Lahman, M. K. (2008). Always othered: Ethical research with children. *Journal of early childhood research*, 6(3), 281-300.

Lankshear, C. (1999). Literacy studies in education: Disciplined developments in a postdisciplinary age. *After the disciplines*, 199-227.

Lawhon, T. ve Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.

Lau, E. Y., Li, H. ve Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.

Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.

Lerner, P. M. (2000). A nonreviewer's comment: On the Rorschach and baseball. *Journal of Clinical Psychology*, 56(3), 439.

Leppanen, U., Nieme, P., Aunola, K., ve Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific studies of reading*, 10(1), 3-30.

Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies*. (7th Ed.), Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Leseman, P. P., ve De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.

Li, H., ve Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: A comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 82-90.

Lipsett, T. M. H. (2012). *Modalities, Sites and Practices of Family Literacy: A Qualitative Interpretation of Family Photographs through Interviews and Observations*. Doctoral dissertation, Texas A&M University.

Liu, P. D., McBride-Chang, C., Wong, A. M. Y., Tardif, T., Stokes, S. F., Fletcher, P., ve Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 322-331.

Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.

Lonigan, C. J. ve Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., ve Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of educational psychology*, 90(2), 294.

Loudin, M. F. (1998). *The role of the family in the literacy development of four first graders from low-income homes who are succeeding in early literacy*. Doctoral dissertation, Kent State University.

Maclean, M., Bryant, P., ve Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 255-281.

Makin, L., ve Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy A guide for professional carers and educators*. London: Paul Chapman Publishing.

Manolitsis, G., Georgiou, G. K. ve Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.

Marjonovick Umek, L., Podlesk, A. ve Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281.

Marsh, J. (2003). One-way traffic? Connections between literacy practices at home and in the nursery. *British Educational Research Journal*, 29(3), 369-382.

Martini, F., ve Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.

Mavrogenes, N. A. (1987). Young children composing then and now: Recent research on emergent literacy. *Visible Language*, 21(2), 271.

McAlister, S. (2013). Why Community Engagement Matters in School Turnaround. *Voices in Urban Education*, 36, 35-42.

McDevitt, T. M. ve Ormrod, J. E. (2010). *Child development and education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

McElvany, N., ve Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent–Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19(1), 79-95.

Meriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). California: Sage Publications.

Miller, P. ve Votruba-Drzal, E. (2013). Early academic skills and childhood experiences across the urban–rural continuum. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 234–248.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Morrison, F. J., Smith, L. ve Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental psychology*, 31(5), 789.

Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. United Kindom: International Reading Association.

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., ve Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.

Nebrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy* (Doctoral dissertation), Lehigh University.

Nelson, H. E. (2005). *Cognitive-behavioural therapy with delusions and hallucinations: A practice manual*. Nelson Thornes.

Neuman, S. B., ve Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.

Neuman, S. B., Copple, C., ve Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. National Association for the Education of Young Children.

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

Özbek Ayaz, C., Güleç, H., ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Padak, N., Sapin, C., ve Baycich, D. (2002). *A decade of family literacy: Programs, outcomes, and future prospects* (No. 389). ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.

Page, J. L. (2006). *Home-based family literacy practices of an Hispanic family: A case study of activities, functions, and the interface with school-based literacy expectations*. Doctoral dissertation, University of North Texas.

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

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., ve de Moor, J. (2009). Home literacy environment: characteristics of children with cerebral palsy. *International journal of language ve communication disorders*, 44(6), 917-940.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17.

Pike, M., Swank, P., Taylor, H., Landry, S., ve Barnes, M. A. (2013). Effect of preschool working memory, language, and narrative abilities on inferential comprehension at school-age in children with spina bifida myelomeningocele and typically developing children. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 19(4), 390.

Power, J. (1992). *Parent-Teacher Partnership in Early Literacy Learning: The Benefits For Teachers*. AARE Conference: Australia. November. <http://www.aare.edu.au/92pap/powej92065.txt> adresinden 18.05.2020 tarihinde edinilmiştir.

Pullen, P. C., ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.

Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.

Raver , C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3 – 24.

Raz, I. S., ve Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.

Rebello, P. M. (1999). *Family Literacy Environments and Young Children's Emerging Literacy Skills*. Doctoral dissertation, Columbia University.

Roberge, M. A. (2005). *Parents-the first teachers: supporting families in early literacy development* Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland.

Roskos, K., ve Christie, J. (2001). On not pushing too hard: A few cautionary remarks about linking literacy and play. *Young Children*, 56, 64-66.

Rosmilawati, I., ve Darmawan, D. (2020). Family Literacy of Baduy Tribe: An Ethnographic Study. *KOLOKIUM*, 8(2), 92-102.

Roth, F. P., Speece, D. L., ve Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259–272.

Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care*, 172(2), 113-122.

Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460.

Saracho, O. N. (2017). Literacy in the twenty-first century: Children, families and policy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 630-643.

Sawyer, B. E., Cych, L. M., Sandilos, L. E., ve Hammer, C. S. (2018). ‘So many books they don’t even all fit on the bookshelf’: An examination of low-income mothers’ home literacy practices, beliefs and influencing factors. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 338-372.

Scarborough, H. S., ve Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Scholastic. (2013). FACE: *Family and community engagement*. Retrieved from <http://teacher.scholastic.com/products/face/about.html>

Schuele, C. M., ve Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, speech, and hearing services in schools*.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87.

Sénéchal, M., ve LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.

Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., ve Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520.

Sénéchal, M., ve LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59–87.

Sénéchal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Sénéchal, M., ve LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568.

Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Thomas, E. M. ve Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.

Shanahan, T., ve Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.

Shu, H., Li, W., Anderson, R., Ku, Y.-M., ve Yue, X. (2002). *The role of home-literacy environment in learning to read Chinese*. In W. Li, J. S. Gaffney and J. L. Packard (Eds.), *Chinese children's reading acquisition: Theoretical and pedagogical issues* (pp. 207– 224). Boston: Kluwer Academic.

Sim, S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson J. ve Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184:11, 1531-1549.

Smith, S. (1991). Two-generation program models: A new intervention strategy. *Social Policy Report*, 5(1), 1-14.

Smith, S. S., ve Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.

Son, S. H., ve Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental psychology*, 46(5), 1103.

Sparks, J. R. (2012). *Language/discourse comprehension and understanding*. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1713–1717). New York: Springer.

Spira, E. G., Bracken, S. S., ve Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21: 360–407.

Stanovich, K. (1993). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47, 280–291.

Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735.

Sticht, T. G. (2011). Getting It Right from the Start: The Case for Early Parenthood Education. *American Educator*, 35(3), 35-39.

Sugarman, S. (2010). Seeing past the fences: Finding funds of knowledge for ethical teaching. *The New Educator*, 6(2), 96-117.

Sulzby, E., ve Teale, W. (1991). *Emergent literacy*. Handbook of reading research, 2, 727-757.

Swain, J., ve Cara, O. (2019). The role of family literacy classes in demystifying school literacies and developing closer parent–school relations. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 111-131.

Şahin, H. (2012). *Beş altı yaşında çocuğu olan babaların babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatel-Suatengco, R., ve Florida, J. S. (2020). Family literacy in a low-income urban community in the Philippines. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 327-355.

Taylor, D. (1982). Children's social use of print. *The Reading Teacher*, 36, 144-149.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, Inc.

Taylor, D., ve Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.

Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R., ve Verhoeven, L. (2019). Helping parents enhance vocabulary development in preschool children: Effects of a family literacy program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226-236.

Turan, F. F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.

Thurley, J. A. (2017). *An action research study: engaging urban families as partners to enhance emergent literacy*. Doctoral dissertation, University of Rochester.

Timmons, K., ve Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532.

Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppanen, P. H. T., et al. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11, 73–103.

Trainin, G., Wessels, S., Nelson, R., ve Vadasy, P. (2017). A study of home emergent literacy experiences of young Latino English learners. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 651-658.

Tsai, H. M. (2006). *Family factors in family literacy programs in Taiwan*. Doctoral dissertation, University of Victoria.

Turan, F., ve Gül, G. (2008). Early Precursor of Reading: Acquisition of Phonological Awareness Skills. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 8(1).

Uluğ, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

Ünal, F. (2012). *Erken Çocuklukta Aile Okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (12-14 Eylül 2012). İstanbul.

Ünsal, F. (2019). *İngiltere’de Yaşayan Türkiye Kökenli Göçmen Ailelere Yönelik Aile Okuryazarlığı Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. In Education Masters. Paper 248. Rochester, NY: St. John Fischer University, Fisher Digital Publications.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., ve Reid Lyon, G. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.

Vloedgraven, J. M., ve Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 33-50.

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 52-58.

Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2008). Yangın-Erdoğan-Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği I, III. *Uluslararası dünya dili türkçe sempozyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Wagner, D. A. (1991). *Literacy: Developing the Future*. In UNESCO, International Yearbook of Education, XLIII (79-80).

Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005) Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research ve Praticce*, 20(3), 175- 183

Wang, J., Li, H. ve Wang, D. (2018). Bridging the rural-urban literacy gap in China: a mediation analysis of family effects. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 119-134.

Wang, J. ve Li, Y. (2008). Research on the quality of compulsory education teaching in western rural schools. *Educational Research*, 2, 21–31.

Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., ve Uy, P. S. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9), 2209-2254.

Wasik, B. H. ve Herrmann, S. (2004). *Family Literacy: History, Concepts, Services*. Wasik, B. H. (Ed). Handbook of Family Literacy, 3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24.

Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school*. London: Paul Chapman.

Weiss, H. B., Lopez, M. E., ve Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform. National Policy Forum for Family, School ve Community Engagement.* Harvard Family Research Project.

Wessels, S. (2014). *Supporting English and Spanish literacy through a family literacy program.*

Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Whitmore, K. F., ve Norton-Meier, L. A. (2008). Pearl and Ronda: Revaluing mothers' literate lives to imagine new relationships between homes and elementary schools. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(6), 450-461.

Willard, J. A., Kohl, K., Bihler, L. M., Agache, A., ve Leyendecker, B. (2020). Family Literacy Activities and Their Interplay with Family and Preschool Language Environments: Links to Gains in Dual Language Learners' German Vocabulary. *Early Education and Development*, 1-20.

Wilson, S. B., ve Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of learning disabilities*, 43(1), 62-76.

Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi.* Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yeung, W. J., Linver, M. R., ve Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*, 73(6), 1861-1879.

Yopp, H. K., ve Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Yuet-Han Lau, J., ve McBride-Chang, C. (2005). Home literacy and Chinese reading in Hong Kong children. *Early education and development*, 16(1), 5-22.

EKLER

EK-1 AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI ETKİNLİKLERİ

AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMININ TANITIMI	
Kazanımlar	1. Kendisine anlatılanları dikkatli bir şekilde dinler. 2. Sorularını uygun bir şekilde sorabilme becerisi kazanır.
Materyaller	Powerpoint sunusu
Tarih	22.03.2019
UYGULAMA	Eğitimci katılımcılara aile okuryazarlığı programını tanıtır. Süreç içinde yapılacakları açıklar. Powerpoint sunusuna ait görsel:  The image shows two slides from a PowerPoint presentation. The first slide is the title slide, featuring a dark background with various educational icons (globe, microscope, books, etc.) and a yellow banner at the bottom with the text 'AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMI' and 'Aylin HİÇDE'. The second slide is titled 'SUNUM AKIŞI' (Presentation Flow) and lists two bullet points: 'Aile Okuryazarlığı Programının Amacı Nedir?' and 'Aile Okuryazarlığı Programının İçeriği Nedir?'. Both slides have a date stamp '23.08.2019' in the bottom left corner.

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMASI	
Kazanımlar	1. Yönergelere uygun olarak kendisine sorulanları cevaplar. 2. Fikirlerini ifade eder.
Materyaller	Ebeveynler: 1. Odak grup görüşmesi 2. Okuma ölçümlerinin alınması 3. Aile Okuryazarlığı Ölçeği 4.Okuma-Yazmaya Hazırlık Anketi 5.Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Çocuklar 1.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı 2. Fonolojik Farkındalık Ölçeği
Tarih	22.03.2019- 29.03.2019
UYGULAMA	İlgili ölçme araçları ebeveyn ve çocuklara ön-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesi ebeveynler ile iki grup olacak şekilde yapılmıştır.
EKLER	Görüşme Tarihi: Başlama ve Bitiş Saati: Görüşmenin Yapıldığı Yer: Görüşmeyi Yapan Kişi: Katılımcı Sayısı: <i>Odak Grup Görüşme Soruları-Ebeveyn</i> 1. "Kitap okumak" sizin için nasıl bir anlam ifade ediyor? 2. Çocuğunuza kitap okuyor musunuz? a) Evet ise, çocuğunuza kitap okuma sebepleriniz nelerdir? b) Hayır ise, okumama sebepleriniz nelerdir? 3. Çocuğunuz ile yazma çalışmaları yapıyor musunuz? (kalem tutma, boyama 4. İlkokula hazırlık konusunda okul öncesi kurumundan beklentileriniz nelerdir? 5. Sizlere uygulanacak aile okuryazarlığı programından beklentileriniz nelerdir? 6. Program içeriğinde eğitim almak istediğiniz konular nelerdir? 7. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

KARARLIYIM!	
Kazanımlar	1. Çocuğu ile kurduğu iletişimde kararlılığın önemini kavrar. 2. İletişim sürecinde sürekliliğin önemini farkında olur. 3. Canlandırma yapar. 4. Duygularını ifade eder. 5. Kalabalık bir ortamda kendisini ifade etme becerisi gelişir.
Materyaller	“Dondurma Yiyebilir Miyim?” isimli metin
Tarih	05.04.2019
UYGULAMA	Eğitimci katılımcılar arasından gönüllü iki kişi seçer. Gönüllülerden birisi anne, diğeri ise çocuk olur. Eğitimci gönüllülerin eline rollerinin yazılı olduğu bir kâğıt verir. Çocuk: Anne dondurma alabilir miyim? Anne: Hayır oğlum. Hasta olduğun için dondurma yemen sakıncalı. Çocuk: Ama anne Ahmet’te hasta ama ona annesi izin verdi. Anne: Ahmet’in dondurma yemesi senin de yiyebileceğin anlamına gelmez. Çocuk: Anne ne oluuurrr! Anne: Üzgünüm. Dondurma yiyemiyorsun ama arkadaşlarınla oynayabiliyorsun. Çocuk: Evet ama arkadaşlarım gibi ben de dondurma yemek istiyorum. Anne: Eğer dondurma yersen sanırım uzun bir süre hastalığın geçmeyeceği için arkadaşlarınla da oynayamayacaksın. <i>Senaryo kaldığı yerden gönüllü iki kişi tarafından tamamlanır. Daha sonra katılımcılardan görüşler alınır ve kuralların konulmasındaki “kararlılık” ve “süreklilik” gibi anahtar kelimeler hatırlatılır.</i>

KABUL DİLİ	
Kazanımlar	1. Çocuğu ile kurduğu iletişimde kabul dilinin önemini kavrar. 2. Kabul dili kullanma becerisi gelişir. 3. Canlandırma yapar. 4. Duygularını ifade eder. 5. Kalabalık bir ortamda kendisini ifade etme becerisi gelişir.
Materyaller	“Kabul Dili” isimli metin
Tarih	05.04.2019
UYGULAMA	Aşağıda kabul diline ilişkin bir örnek konuşma verilmiştir. Eğitimci katılımcılardan gönüllü iki kişi seçer ve senaryoyu canlandırmalarını ister. <i>“Çocuk yemeğini yememekte ısrar etmektedir. Anne: Yemeğini neden yemiyorsun? Çocuk: Yemek istemiyorum. Anne: Canın yemek istemiyor Çocuk: Evet yemeyeceğim çünkü kızgıyım. Anne: Bir şeye kızdın. Çocuk: Evet çünkü bugün bana bağırdın. Anne: Bugün aramızda geçenler seni üzmüş Çocuk: Evet çok üzüldüm bana bağırmana, o yüzden canım yemek istemiyor.</i> <i>Katılımcıların senaryo konusunda fikirleri alınır.</i>

DURUM KARTLARI	
Kazanımlar	1. Çocuğu ile konuşurken ben iletisi kullanmanın önemini kavrar. 2. Ben iletisi ve sen iletisi arasındaki farkı anlar. 3. Duygularını ifade eder. 4. Kalabalık bir ortamda kendisini ifade etme becerisi gelişir.
Materyaller	Farklı durumlardan oluşan durum kartları
Tarih	12.04.2019
UYGULAMA	İki kişilik gruplar oluşturulur. Her gruba durum kartları verilir. Bu durumlardan iki tanesini ben iletisine diğer ikisini ise sen iletisine çevirmeleri istenir. Durum 1: Çocuklar, evde koşturarak oyun oynarlar. Baba bu koşuşturmaya sinirlenir ve çocuklara “Kesin sesinizi, gidin başımdan! Bıktım sizden” der. Katılımcılardan bu tepkiyi “<i>ben iletisi</i>” içerecek şekilde çevirmeleri istenir. Durum 2: Anne bütün gün ev işleri ile uğraşmış ve çok yorulmuştur. Temizlik bittikten sonra tam dinlenmek için oturduğunda çocuk, su içmek için dolaptan bardak almak isterken bardak düşerek kırılmıştır ve mutfak cam kırıkları ile dolmuştur. Anne öfkeyle “Ne sakarsın.. Rezil ettin mutfağı.. Bütün gün yaptığım temizliği beceriksizliğin yüzünden ne hale getirdin? Baş belası çocuk” diye bağırır. Katılımcılardan bu tepkiyi “<i>ben iletisi</i>” içerecek şekilde çevirmeleri istenir. Durum 3: Anne telefonda konuşmaktadır. Çocuk annesinden su ister, annesi ilgilenmeyince eteğini çekiştirerek “Anne, anne!” der. Anne de “<i>Gizem, eteğimi çekerek bir şey istediğin için telefonla konuşmayı sürdüremiyorum. Bu durum beni rahatsız ediyor ve kızıyorum.</i>” diye kendini ifade eder. Böyle bir tepki ben iletisi içermektedir. Katılımcılardan bu tepkiyi “<i>sen iletisi</i>” içerecek şekilde çevirmeleri istenir. Durum 4: Anne ve çocuk çarşıya gitmişlerdir. Çocuk pahalı bir oyuncak görür ve onun alınması için annesine baskı yapar. Annesi alacak parası olmadığı için bunun mümkün olamayacağını söyler ama çocuk hiç dinlemez. Ağlamaya ve bağırmaya başlar. Anne “<i>Berk, yapamayacağım şeyler için böyle tutturup ağladığın zaman çaresiz kalıyorum ve üzülüyorum</i>” diye hissettiklerini açıklar. Böyle bir tepki “<i>ben iletisi</i>” içermektedir. Katılımcılardan bu tepkiyi “<i>sen iletisi</i>” içerecek şekilde çevirmeleri istenir. Eğitimciye Not: Eğitimciden etkinlik için ayırdığı süreyi dikkate alarak bu durumları çoğaltması ve çalışmanın sonunda durumlar için bulunan ben/sen iletilerini büyük grup ile paylaşması beklenmektedir.

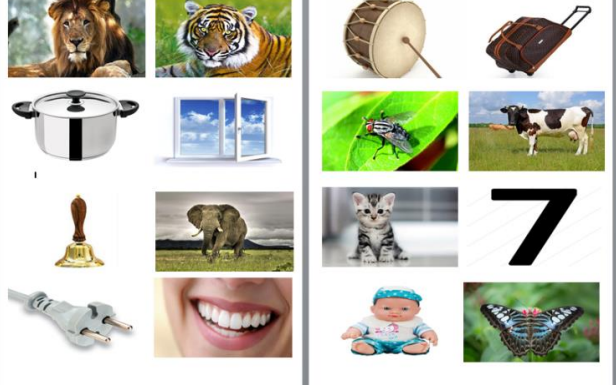
KAFİYE FARKINDALIĞI	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Sözcükler arasındaki kafiyei fark eder. 2. Sözcükler arasındaki kafiyei çocuğuna nasıl fark ettireceğini kavrar. Çocuk için; 1. Sözcükler arasındaki kafiyei fark eder. 2. Gözlem yapma yeteneği kazanır. 3. Parmak kasları gelişir.
Materyaller	Kafiyeli sözcükler çalışma kâğıdı
Tarih	19.04.2019
UYGULAMA	Kafiyeli sözcüklere ait görsellerin yer aldığı kâğıtlar ebeveynlere dağıtılır. Ebeveynlere sözcükler arasında nasıl bir ilişki olabileceği sorulur. İlişkiyi fark ettikten sonra kafiyeli sözcüklerin neler olduğu, ilk okuma yazma sürecinde çocuklar için önemi üzerinde durulur. Ebeveynlere çalışma kâğıdındaki görselleri kullanarak çocukları ile birlikte nasıl çalışmalara yapabilecekleri anlatılır. Ebeveynlerin çocukları ile yapabileceği kafiye farkındalığı çalışması: Görseller ebeveynlerin rehberliğinde çocuklar tarafından kesilir. Sert kartonlara yapıştırılır. Kartlar karıştırılır. Ebeveyn ortaya bir kart atar. Çocuk karttaki sözcükle benzer kafiyede olan sözcüğü bulur eşleştirir. Örneğin anne davul görselini ortaya koyduysa, çocuk bavul sözcüğünü ortaya koyup eşleştirmelidir. 

KİTAP OKUMANIN ÖNEMİ	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Kitap okumanın önemini fark eder. 2. Görselleri inceleyerek çıkarımda bulunur. Çocuk için; 1. Kendisine kitap okunması için istekli olur.
Materyaller	Kitap okumanın önemi ile ilgili powerpoint sunusu
Tarih	26.04.2019
UYGULAMA	Ebeveynlere, kitap okumanın önemini anlatan görseller gösterilir. Bu görsellerden çıkarımlarının neler olduğu hakkında konuşulur. Kitap okumanın önemini fark etmeleri sağlanır. Powerpoint sunusundaki görsellerden örnekler:   

ÇOCUK KİTAPLARI NASIL SEÇİLİR?	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Çocuk kitaplarının özelliklerini bilir. 2. Çocuk kitaplarının nasıl seçileceği hakkında fikir sahibi olur. 3. Çocuklarının yaş özelliklerini farkında olur. 4. Çocuklarının yaş özelliklerine uygun kitap seçer. Çocuk için; 1. Kendisine uygun seçilen kitaplarla tanışır. 2. Kitapların görsellerine bakarak çıkarımda bulunur.
Materyaller	Powerpoint sunusu, örnek çocuk kitapları
Tarih	26.04.2019
UYGULAMA	Çocuk kitaplarının seçimi ile ilgili ailelere sunum yapılır. Sunudan görseller: 

KİTAP İNCELİYORUM																																																	
Kazanımlar	1. Çocuğu için uygun kitabı nasıl seçeceğini bilir. 2. Kitapları çocuğuna nasıl okuyacağını bilir. 3. Çocukları ile birlikte kitaplar ile nasıl etkinlikler yapabileceği hakkında fikir sahibi olur.																																																
Materyaller	Ebeveynlerin evlerinden getirdiği kitaplar, eğitimcinin getirdiği kitaplar, okul kütüphanesindeki kitaplar																																																
Tarih	26.04.2019																																																
UYGULAMA	Eğitimci getirdiği kitapları ebeveynlere gösterir. Kitapları onlara göstererek incelemeye başlar. Kitabın çocuğa uygun olup olmadığına birlikte karar verilir. Ebeveynlerin evlerinde mevcut olan ve çocuklarına okudukları kitapları getirdiği bu etkinlikte, kitapların çocukları için uygunluğunu incelemeleri istenir. Ebeveynler ile birlikte okul kütüphanesine gidilir. Her bir ebeveyne puanlama anahtarı verilir. <table border="1"><thead><tr><th>Kitabın Adı-Yazarı</th><th>1 (Kötü)</th><th>2 (Orta)</th><th>3 (İyi)</th><th>4 (Çok iyi)</th></tr></thead><tbody><tr><td>Cildin Sağlamlığı</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr><tr><td>Kâğıdın Sağlamlığı</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>Yazı ve resim uyumu</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>Anlatım</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr><tr><td>Konu</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>Boyut</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Sayfa Düzeni</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr><tr><td>Harfler</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr></tbody></table> Kütüphaneden çocuklarının yaş grubuna uygun bir kitap seçmeleri ve kitabı incelemeleri istenir. Kitap seçiminin önemi üzerinde durularak etkinlik sonlandırılır.				Kitabın Adı-Yazarı	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok iyi)	Cildin Sağlamlığı				X	Kâğıdın Sağlamlığı			X		Yazı ve resim uyumu			X		Anlatım				X	Konu			X		Boyut		X			Sayfa Düzeni			X		Harfler				X
Kitabın Adı-Yazarı	1 (Kötü)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok iyi)																																													
Cildin Sağlamlığı				X																																													
Kâğıdın Sağlamlığı			X																																														
Yazı ve resim uyumu			X																																														
Anlatım				X																																													
Konu			X																																														
Boyut		X																																															
Sayfa Düzeni			X																																														
Harfler				X																																													

İLK SESİ NE?	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Aynı sesle başlayan sözcükleri bulur. 2. Aynı sesle başlayan sözcükleri çocuğuna nasıl fark ettireceğini kavrar. Çocuk için; 1. Aynı sesle başlayan sözcükleri fark eder. 2. Parmak kasları gelişir.
Materyaller	“İlk sesi ne” çalışma kâğıdı
Tarih	09.05.2019
UYGULAMA	İlk sesleri aynı olan sözcüklere ait görsellerin yer aldığı kâğıtlar ebeveynlere dağıtılır. Ebeveynlere sözcükler arasında nasıl bir ilişki olabileceği sorulur. İlişkiyi fark ettikten sonra aynı sesle başlayan sözcüklerle yapılacak çalışmaların, ilk okuma yazma sürecinde çocuklar için önemi üzerinde durulur. Ebeveynlere çalışma kâğıdındaki görselleri kullanarak çocukları ile birlikte nasıl çalışmalara yapabilecekleri anlatılır. (Senin isminle aynı sesle başlayan sözcük bulalım mı?) Ebeveynlerin çocukları ile yapabileceği ses farkındalığı çalışması: Görseller ebeveynlerin rehberliğinde çocuklar tarafından kesilir. Sert kartonlara yapıştırılır. Kartlar karıştırılır. Ebeveyn ortaya bir kart atar. Çocuk karttaki sözcükle aynı sesle başlayan sözcükleri bulur.  

SON SESİ NE?	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Aynı sesle biten sözcükleri bulur. 2. Aynı sesle biten sözcükleri çocuğuna nasıl fark ettireceğini kavrar. 3. Çocuğu ile birlikte gözlem yeteneğı kazanır. Çocuk için; 1. Aynı sesle başlayan sözcükleri fark eder. 2. Parmak kasları gelişir.
Materyaller	“Son sesi ne” çalışma kâğıdı
Tarih	09.05.2019
UYGULAMA	Aynı sesle biten sözcüklere ait görsellerin yer aldığı kâğıtlar ebeveynlere dağıtılır. Ebeveynlere sözcükler arasında nasıl bir ilişki olabileceğı sorulur. İlişkiyi fark ettikten sonra aynı sesle biten sözcüklerle yapılacak çalışmaların, ilk okuma yazma sürecinde çocuklar için önemi üzerinde durulur. Ebeveynlere çalışma kâğıdındaki görselleri kullanarak çocukları ile birlikte nasıl çalışmalara yapabilecekleri anlatılır. (Senin isminle aynı sesle biten sözcük bulalım mı?) Ebeveynlerin çocukları ile yapabileceğı ses farkındalığı çalışması: Görseller ebeveynlerin rehberliğinde çocuklar tarafından kesilir. Sert kartonlara yapıştırılır. Kartlar karıştırılır. Ebeveyn ortaya bir kart atar. Çocuk karttaki sözcükle aynı sesle biten sözcükleri bulur.  

KARIŞIK CÜMLELER	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Cümleleri sıralayarak metin oluşturur. 2. Metindeki olay örgüsünü kavrar. Çocuk için; 1. Cümleleri sıralayarak metin oluşturur. 2. Metindeki olay örgüsünü kavrar. 2. Parmak kasları gelişir.
Materyaller	“Karişik cümleler” çalışma kâğıdı, makas, yapıştırıcı
Tarih	17.05.2019
UYGULAMA	Uygulama sürecinde karişik halde yazılı cümleler ebeveynlere verilir. Kendilerinden cümleleri sıraya koyarak, olay örgüsünü dikkate alarak metin oluşturmaları istenir. Oluşturdukları metni boş çalışma kâğıdına yapıştırarak sıralarlar. Ardından metin oluşturma sürecinde nelere dikkat ettikleri konuşulur. Çocukları ile uygulama süreçlerinin nasıl olacağı ile ilgili bilgi verilir. Uygulamanın ardından ebeveynlere evde çocukları ile birlikte metin oluşturmaları için cümleler verilir. Çocukların bu cümleleri kesmeleri istenir. Kesmelerinin ardından cümle yapısı ile ilgili çocukları ile konuşmaları sağlanır. (Cümlenin sonundaki işaretin ne olduğu, cümledeki büyük harfler, küçük harfler, aynı sesin büyük ve küçük harfini gösterme gibi). Kesilen cümleler anlamlı bir metin oluşturacak şekilde sıralanır.

KARIŞIK CÜMLELER

Size verilen cümleleri anlamlı bir metin olacak şekilde sıralayınız. Kolaylıklar dilerim 😊

<u>1</u>
<u>2</u>
<u>3</u>
<u>4</u>
<u>5</u>
<u>6</u>
<u>7</u>
<u>8</u>
<u>9</u>
<u>10</u>
<u>11</u>

Ama günün birinde onlardan ayrı düşerler.
Çünkü çok sevdiğim dostlarımın da gülümsemesini isterim.
Bizden ekmek, su istemezler.
İçindeki bilgiler ne kadar çok okunursa kitabın yüzü de o kadar güler.
Ben boş zamanlarımda değil, her zaman kitap okurum.
Onların en büyük zevki tekrar tekrar okunmaktır.
İnsanlar, önce anne ve babalarından, sonra da öğretmenlerinden çok şey öğrenirler.
Her zaman yanımızda olan en güvenilir dostlarımızdır.
Sorduğumuz, aklımıza takılan her sorunun cevabını kitaplardan bulabiliriz.
O zaman da anne, baba ve öğretmenin yerini kitaplar alır.
İyi, güzeli, doğruyu kitaplardan buluruz.

CÜMLE SIRALAMA

Aşağıdaki cümleleri çocuklarınızla kesiniz. Ona karışık bir şekilde okuyunuz. Metindeki olay örgüsüne göre cümleleri birlikte sıralayınız. Cümleler sıralandıktan sonra çocuğunuza baştan sona okumayı ve birlikte metne bir başlık bulmayı unutmayın. İyi eğlenceler☺

Emel parka gitti.
Parkta Selin ile karşılaştı.
Birlikte oyun oynadılar.
Tahterevalliye bindiler.
Emel'i annesi eve çağırdı.
Arkadaşı ile vedalaşıp eve gitti.

Ali sabah erkenden uyandı.
Elini yüzünü yıkadı.
Kahvaltısını yaptı.
Okula gitmek için hazırlandı.
Evden çıktığında kapıda aç bir kedi gördü.
Ona yiyecek bir şeyler verdi.
Neyse ki evden erken çıkmıştı.
Servise gecikmedi.

Emir ve annesi yolda yürüyorlardı.
Emir oyuncak satan bir tezgâh gördü.
Annesinden oyuncak almasını istedi.
Ancak annesinin yanında oyuncak alacak para yoktu.
Emir ağlamaya başladı.
Bu yüzden annesi zor durumda kaldı.
Annesi Emir'e: Seni anlıyorum, oyuncak almamı çok istiyorsun.
Ama şu anda yanımda bunu alacak param yok.
Emir ağlamaya devam etse de annesinin elini tuttu.
Yürümeye devam ettiler.

YAZMA ÇALIŞMASI	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Bir durum hakkında fikirlerini belirtir. 2. Grup ile çalışma becerisi kazanır. 3. Karşısındakini ikna kabiliyeti gelişir. 4. Bir fikri savunma konusunda becerisi gelişir. 5. Yazma becerisi gelişir. Çocuklar için; 1. Bir durum hakkında fikirlerini belirtir. 2. Dinleme becerisi kazanır. 3. Ebeveyn ile birlikte yazma etkinliği yapar.
Materyaller	“Teknoloji” çalışma kâğıdı
Tarih	17.05.2019
UYGULAMA	Ebeveynler iki gruba ayrılır. Bir gruba “Teknoloji Yararlıdır.” Başlıklı boş bir çalışma kâğıdı verilir. Diğer gruba ise “Teknoloji Zararlıdır.” Başlıklı boş bir çalışma kâğıdı verilir. Ebeveynlerin kendi aralarında fikir alışverişi yaparak düşüncelerini yazmaları istenir. Ardından sesli okuma yapılır. Gruplar birbirlerine fikirlerini açıklar ve ikna etmeye çalışır. Teknoloji Zararlıdır. <u>Gereksiz</u> İnsanlar, teknoloji yokken sokakta sohbet eder, çocuklar da oyunlar oynardı. Teknoloji geldi konsuluk, sohbet azaldı. - Gereksiz kullanımlar kötü alışkanlıklara sebep oldu. Çocuklarda görme problemi, dikkat dağınıklığı, obezite, sosyalizme kısıtlanması azaldı. - Radyasyon yayması sebebi ile hastalıklarımız azaldı. - Eğitim araştırmalarını incelemeye kütüphane, kitap yerine teknoloji kullandığı için sorumluluk, tembellik sebep oldu. - Özel ilele kavramı dâiren sayı kalmadı. Maddi sıkıntılar azaldı. Gelecek neslin sağlığını endişe ediyoruz. Teknoloji Yararlıdır. Teknoloji insanlar arasında iletişimi ve kolay bilgi almamızı sağlayan bir araçtır. Günümüz koşullarında hayatımızda büyük bir yere sahiptir. Sevdiğimiz arkadaş ve dostlarımızla bu şekilde kolaylıkla ulaşabiliriz. Eskiden olduğu gibi kapı çalmak, saatler süren bekleme bu sayede sona ermiştir. Okul döneminde ki çocuklar da kütüphane, kütüphane gezip dolanmak yerine arama motorları sayesinde aradıkları bilgiye tek tıkla ulaşmaktadır. Evde, okulda veya işte istediğimiz her zaman günlük hayatı kolaylaştırmak adına güvenle kullanabiliriz.

Teknoloji Yararlıdır.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

GRUP ÜYELERİ:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

HİKÂYE OLUŞTURUYORUM!	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Yazma becerisi gelişir. 2. Okuma becerisi gelişir. 3. Kendisine verilen sözcükleri kullanarak bir kurgu planlar. 4. Çocuğuna yazma sürecinde nasıl destek olacağını bilir. 5. Çocuğuna hikâye oluşturma sürecinde nasıl destek olacağını bilir. Çocuk için; 1. Resim yapma becerisi gelişir. 2. Parmak kasları gelişir. 3. Kendisine verilen sözcükleri kullanarak bir kurgu planlar. 4. Dinleme becerisi gelişir. 5. Hikâye bileşenlerini fark eder.
Materyaller	“Hikâye oluşturun!” çalışma kâğıdı
Tarih	24.05.2019
UYGULAMA	Ebeveynlerden kendilerine verilen sözcükleri kullanarak bir hikâye oluşturmaları istenir. Öncesinde hikâye oluşturunken dikkat edilmesi gerekenler, hikâye kurgusu, hikâye bileşenleri (yer, zaman, karakterler, olay örgüsü gibi) hakkında ebeveynlere bilgi verilir. Ebeveynler etkinlik esnasında oluşturdıkları hikâyeyi yüksek sesle okur. Hikâyeler hakkında konuşulur. Olay örgüsü, karakterler hakkında çıkarımda bulunulur. Ebeveynlere çocukları ile birlikte evde hikâye oluşturmaları için çalışma kâğıdı verilir. Çalışma kâğıdında çocukların hikâyeyi resmetmeleri için bir boşluk vardır. Çocuklara verilen sözcükler ebeveyn tarafından okunur. Çocukların hayal gücünün ürünü olan hikâyeler annelerin yardımıyla yazıya dökülür. Hikâyenin tamamlanmasının ardından ebeveyn hikâyeyi çocuklarına okur. Hikâye hakkında konuşulur ve çıkarımda bulunulur.

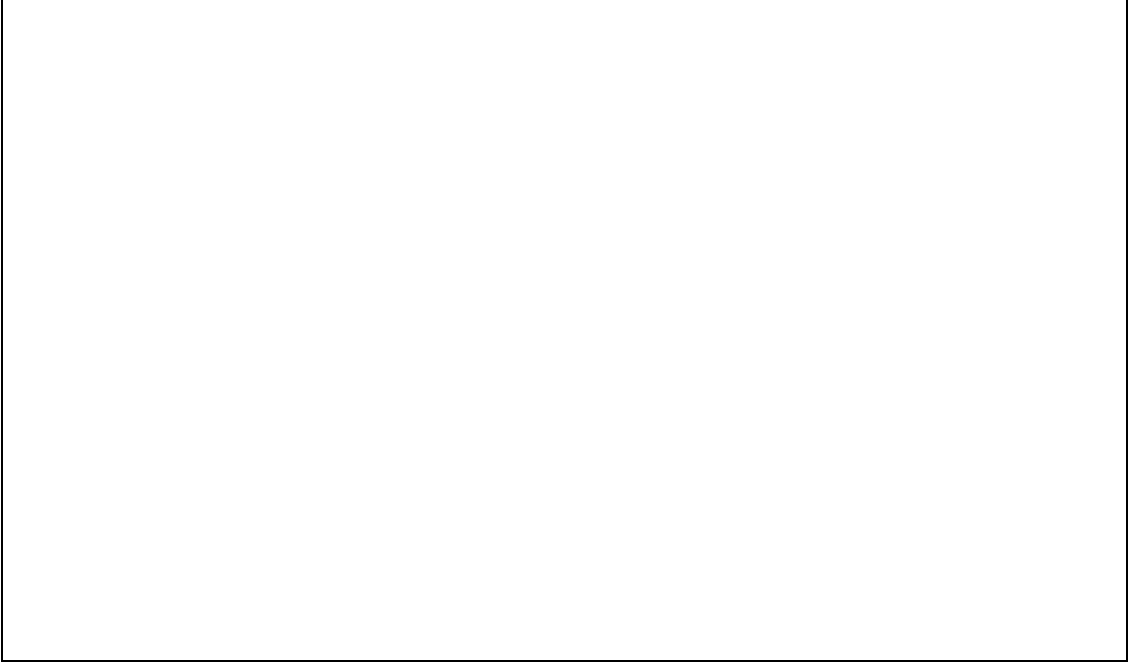
HİKÂYE OLUŞTURUYORUM!

Aşağıdaki sözcüklerden oluşan bir hikâye oluşturunuz.

mevsim, yaz, sıcak, çevre, deniz, dağ, köy, fabrika, güneş, oyun, doğal,
hayvan, ev, aile

Ad Soyad:.....

ev, bisiklet, tatil, kitap, oyun, okul



Ad Soyad:.....

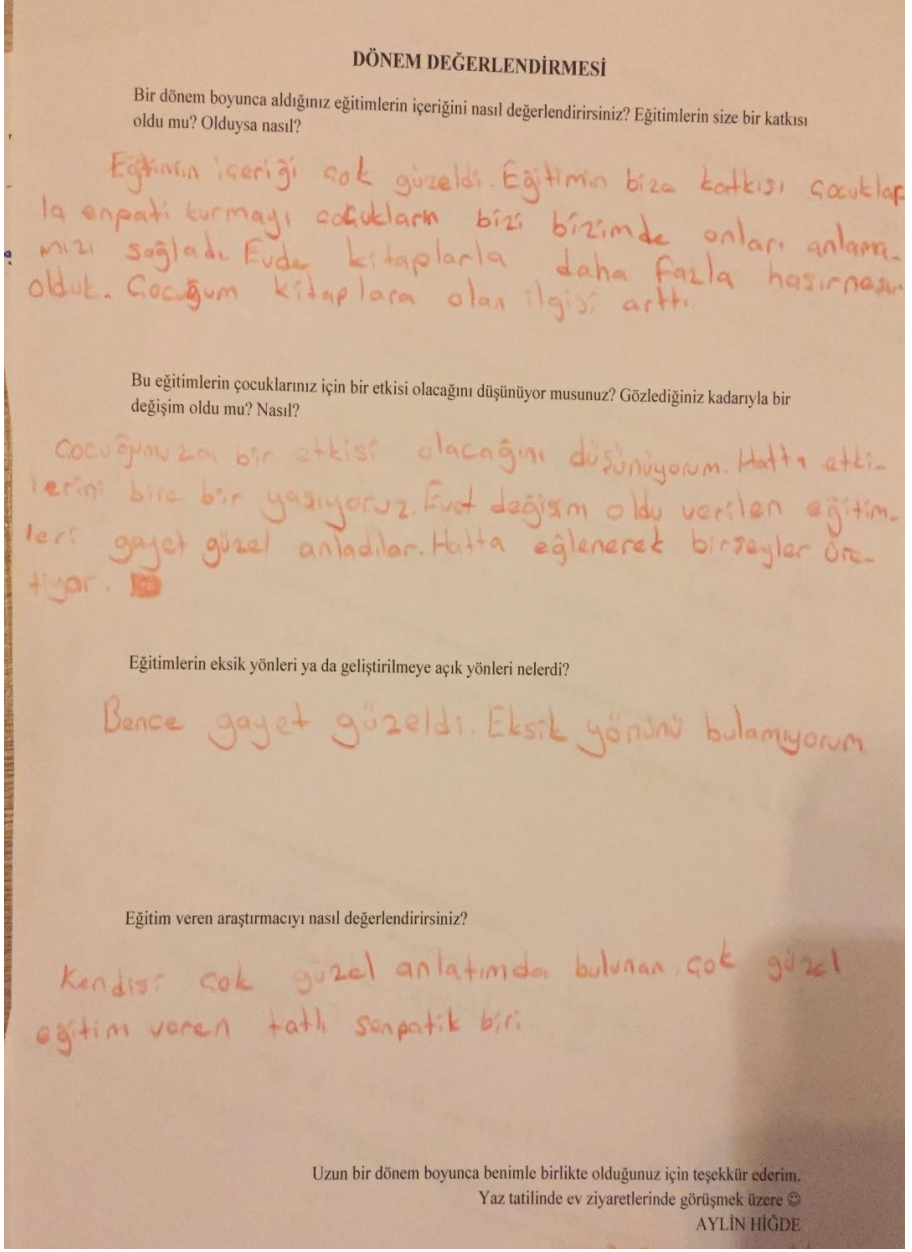
TİLKİ TİLKİ HECEN KAÇ?	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Sözcüklerdeki hece sayısını bulur. 2. Bir sözcüğün kaç heceden oluştuğunu çocuğuna öğretebilir. 3. Grup ile hareket etme becerisi kazanır. Çocuk için; 1. Bir sözcüğün kaç heceden oluştuğunu söyleyebilir.
Materyaller	Hece bulma çalışma kâğıdı
Tarih	31.05.2019
UYGULAMA	Ebeveynler ile oyun alanına geçilir. Eğitimci oyun ile ilgili yönergeleri anlatır. Rol dağılımı yapılır. Ebeveynlerden biri ebe olarak seçilir ve ebe ile oyuncular arasında bir mesafe konur. Oyuncular “Tilki tilki hecen kaç” derler. Tilki rolündeki ebeveyn isminin kaç heceden oluştuğunu söyler. Ebeveynler Tilkinin söylediği sayıya göre adım atarlar. Eğer tilki kazandibi derse oyuncu başlangıç noktasına geçer. Adımları sırasında ebeveynin yanına en çabuk kim ulaşırsa o ebe olur ve oyun yeniden başlar. Oyun sonunda değerlendirme yapılır ve ebeveynlerin çocukları ile birlikte evde bu oyunu oynayabilecekleri söylenir. Uyarlamalarla ilgili ebeveynlerin fikirleri alınır. Oyun ile birlikte bir sözcükteki hece sayısı ile ilgili bilgi sahibi olan ebeveynlere evde çocukları ile yapmaları için aşağıdaki çalışma kâğıdı dağıtılır. Çocukları ile birlikte çalışma kâğıdını tamamlamaları ve hece sayısını bulmaları istenir.

HECE SAYMACA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Çocuklarınızın aşağıdaki görsellerin yanına hece sayılarını yazmasını sağlayınız.
Aynı sayıda hecesi bulunan sözcükleri vurgulamayı unutmayınız. Başarılar ☺

DÖNEM DEĞERLENDİRMESİ	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Duygularını sözlü ve yazılı olarak ifade eder.
Materyaller	Dönem değerlendirmelerinin yazıldığı kâğıt
Tarih	31.05.2019
UYGULAMA	Ebeveynlere eğitimlere katıldıkları için teşekkür edilir. Dönemin nasıl geçtiği ile ilgili konuşmalar yapılır. Fikir paylaşımlarına yer verilir. Ardından ebeveynlere bir kâğıt dağıtılarak dönem değerlendirmesi yapmaları istenir. 

YAZ TATİLİ ÇALIŞMALARI

1- Aşağıdaki yazılar yaz tatilinde çocuklarına okumaları için ebeveynlere dağıtılmıştır.

YAĞMUR Yağ yağ yağmur, Teknede hamur, Bahçede çamur, Ver Allah'ım ver, Sicim gibi yağmur.	ELLERİM TOMBİK Ellerim tombik tombik, Kirlenirse ne komik. Kirli eller sevilmez, Güzelliği görülmez. Saçlarım bakım ister Hele dişler, hele dişler Kirlenmesin kulaklar Uzamasın tırnaklar.
KÜÇÜK DOSTUM Küçük dostum gelsene Ellerini versene Ellerimizle şap şap Ayaklarımızla rap rap Bir şöyle, bir böyle Dans edelim seninle.	PORTAKAL Portakalı soydum, Başucuma koydum. Ben bir yalan uydurdum, Duma duma dum. Kırmızı mum.
ÇAN ÇAN ÇİKOLATA Çan çan çikolata, Hani bize limonata? Limonata bitti, Hanım kızı gitti. Nereye gitti? İstanbul'a gitti. İstanbul'da ne yapacak? Terlik pabuç alacak. Terliği pabucu ne yapacak? Düğünlerde şingir mıngır oynayacak.	TOMBUL KUŞ Oooo iğne battı, Canımı yaktı, Tombul kuş, Arabaya koş. Arabanın tekeri, İstanbul'un şekeri. Hop hop altın top, Bundan başka oyun yok.

2- Aşağıdaki sözcük sekseği yaz tatili için dağıtılmıştır.

SÖZCÜK SEKSEĞİ

Aşağıdaki cümleleri çocuğunuza okuyarak her cümlede kaç sözcük olduğunu sorunuz. Cümlelerdeki sözcük sayısı kadar zıplamasını isteyebilirsiniz. İyi eğlenceler ☺

Süt iç.

Kiraz yedim.

Güneş doğmuş.

Ayşe topu getirdi.

Evde oyun oynadım.

Arkadaşlarımı seviyorum.

Pazardan üç elma aldım.

Balkonda oynarken mutlu oldum.

Annesi ona saat aldı.

Annem evi temizledi.

Şeftaliyi pazardan aldık.

Ali güzel resim yaptı.

Gece gökyüzünü izledim.

Kitap fuarını gezmeye gittik.

Babam gazete okuyor.

Annem güzel yemek yaptı.

Ninem beni parka götürdü.

Annem bana hikâye okudu.

Babam bana masal anlattı.

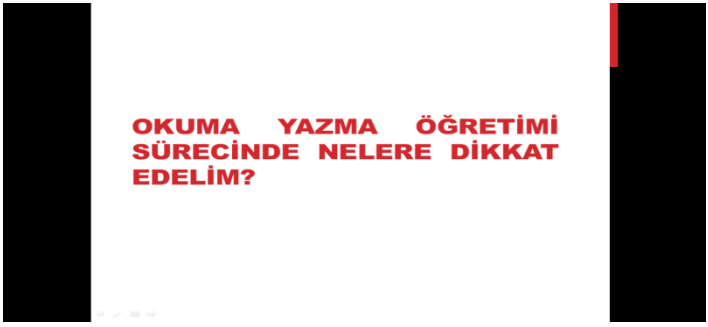
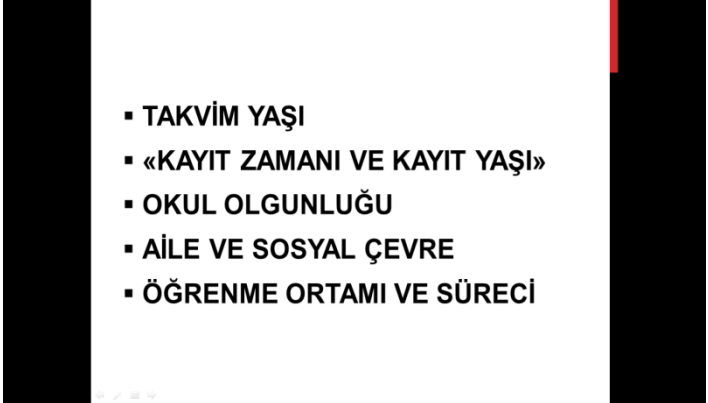
Bugün okulda çok eğlendim.

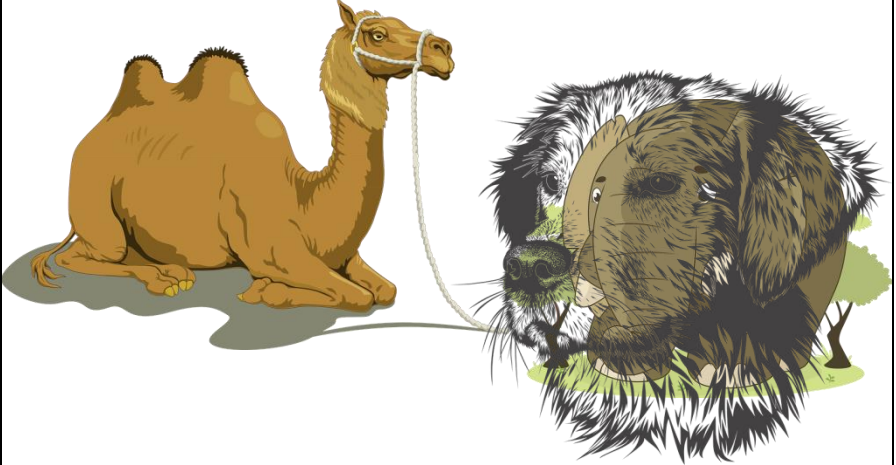
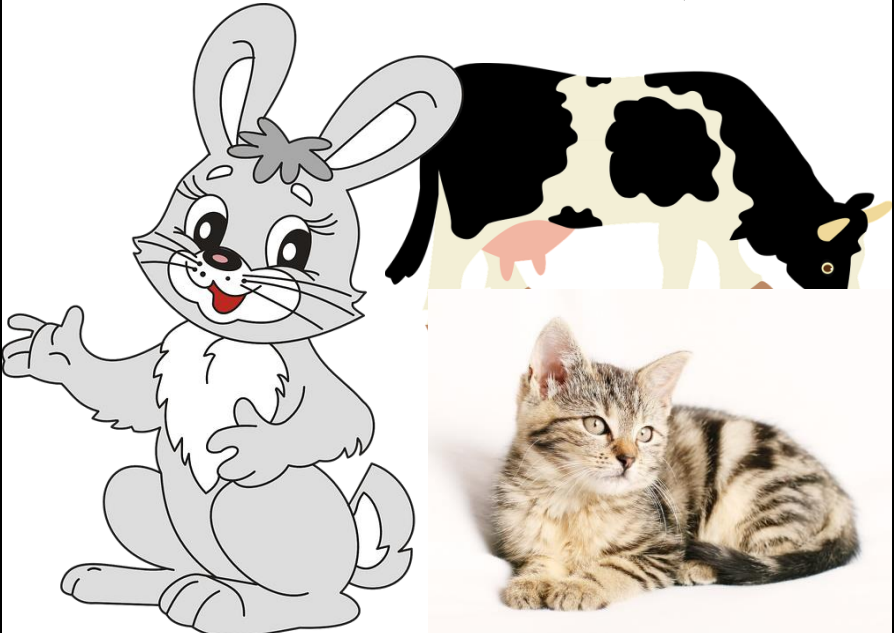
Okumayı çok seviyorum.

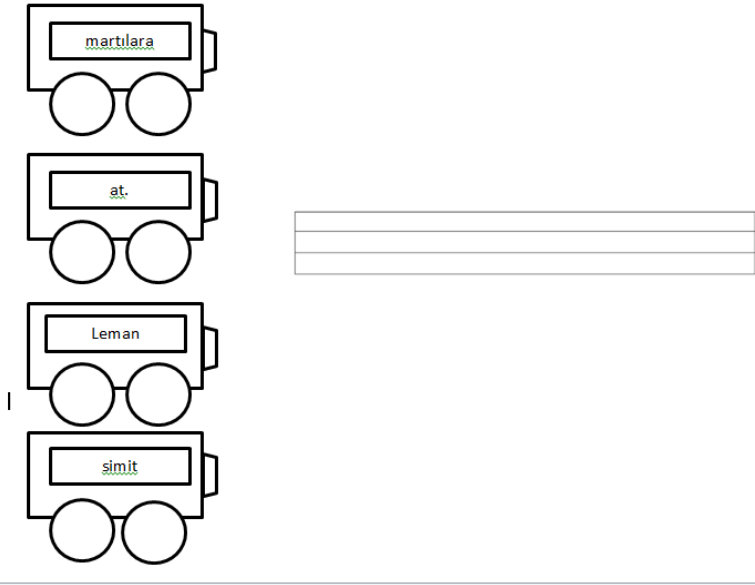
Dedem bana kalem aldı.

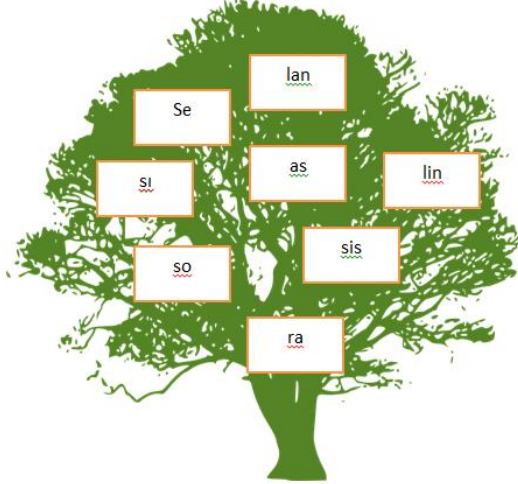
Annem bana kitap aldı.

Bugün çok heyecanlıyım.

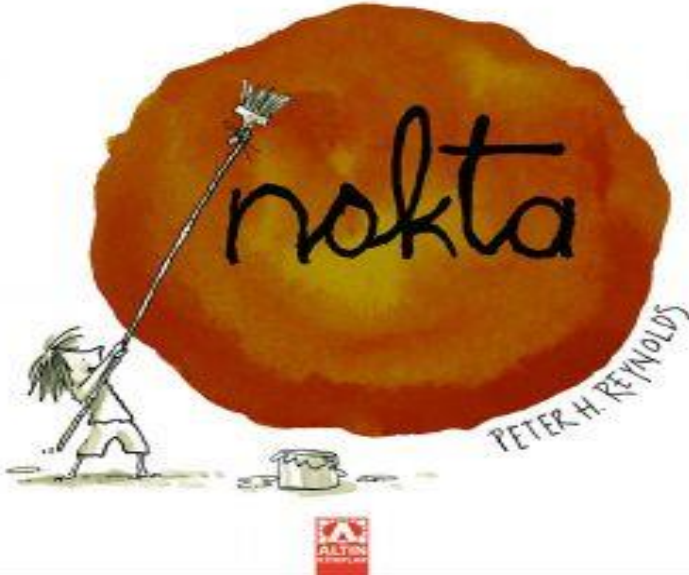
SES TEMELLİ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Okuma yazma sürecinde dikkate alınması gereken faktörleri kavrar. 2. Çocuğuna bu süreçte nasıl destek olacağını bilir.
Materyaller	Tahta, tahta kalem
Tarih	27.09.2019
UYGULAMA	Ebeveynlere, okuma yazma süreci hakkında bilgi verilir. Bu süreçte dikkat etmeleri gereken faktörler ile ilgili sunu yapılır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler kısaca anlatılır. Slayttan görseller:    

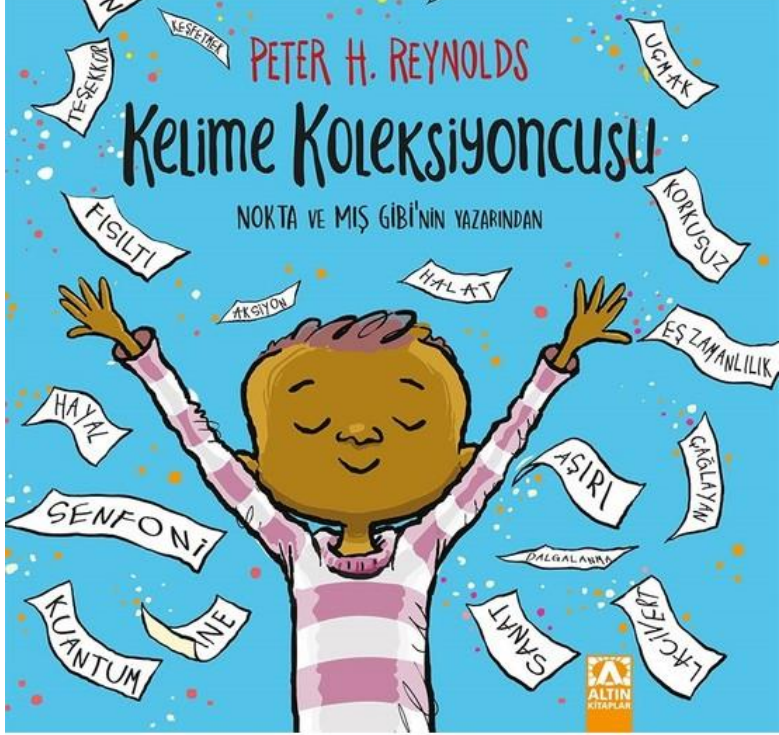
HAYVANAT BAHÇESİ	
Kazanımlar	Ebeveyn için; - Okuma-yazma sürecine dönük çocuğu ile etkinlik yapabilme becerisi kazanır. - Okuma-yazma sürecine dönük etkinlik geliştirebilir. Çocuk için; - Sesleri hisseder, tanır ve ayırt eder.
Materyaller	Hayvanat bahçesi isimli etkinlik kağıdı
Tarih	04.10.2019
UYGULAMA	“E” sesi temel alınarak hazırlanmış aşağıdaki etkinlik ebeveynlere tanıtılır. Uygulamalar yapılır. Diğer sesler için neler yapılabileceği uygulama örnekleri hakkında konuşulur. Ebeveynlerin çocukları için etkinlik geliştirmeleri beklenir. <i>Ahmet kendisine bir hayvanat bahçesi kurmak istiyor. Annesi Ahmet’in çiftliğinde sadece isminde “e” sesi olan hayvanların bulunmasını istiyor. Buna göre Ahmet çiftliğine aşağıdaki hayvanlardan hangisini alabilir? Yuvarlak içine alalım.</i> Bu etkinlik sesi hissettirme ve tanıma aşamasında yaptırılmalıdır. Ayrıca farklı harflerde de kullanılabilir.  

TREN OYUNU	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Çocuğu için okuma yazmaya dönük etkinlik hazırlama ve uygulama becerisi kazanır. 2. Çocuğuna hece ve kelimeleri nasıl okuyup yazacağını öğretir. Çocuk için; 1. Hece ve kelimeleri okur. 2. Hece ve kelimeleri yazar. 3. Yazdıklarını paylaşır.
Materyaller	“Tren Oyunu” çalışma kâğıdı
Tarih	04.10.2019
UYGULAMA	Etkinlik esnasında ebeveynler ile tren maketi yapılır. Tren maketi evde çocuklar ile birlikte değişik materyallerden yapılabilir ve evde hazır bulundurulur. Karton üzerine renkli fon kâğıtları ya da dosya kâğıtları ile yapılabilir. Üzerine kendinden yapışkanlı şeffaf folyo yapıştırıldığı takdirde, tahta kalemi ile yazılıp silinebilir hale getirilebilir. Bu durumda her etkinlikte tekrar tekrar kullanılabilir. “Cümle trenimiz hareket etmek istiyor. Ama vagonlardaki kelimeler yanlış sıralanmış. Kelimeleri doğru sıralarsak, cümle trenimiz yolculuğa başlayacak. Ona yardımcı olur musunuz? Önce kelimeleri okuyalım, sonra doğru sıralanmış şeklini yazalım.” yönergesi ebeveynlere verilir. Çocukları ile evde yaparken bu yönergeyi dikkate almaları istenir. Uygulama: Her ebeveyne bir vagon verilir, vagondaki kelimeler okunduktan sonra ebeveynler sıralanabilir. Her harf etkinliğinden sonra vagonlara o harfle ilgili kelimeler karışık olarak verilir ve ebeveynlerin anlamlı cümleler oluşturmaları istenebilir. 

HECE AĞACI	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Çocuğu ile birlikte hece ve kelime çalışması yapabilir. 2. Çocuğu ile birlikte anlamlı cümleler oluşturabilir. 3. Çocuğuna uygun etkinlikler oluşturabilir. Çocuk için; 1. Hece ve kelimeleri okur. 2. Hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşturur.
Materyaller	“Hece ağacı” çalışma kâğıdı
Tarih	04.10.2019
UYGULAMA	İlk sesleri aynı olan sözcüklere ait görsellerin yer aldığı kâğıtlar ebeveynlere dağıtılır. Ebeveynlere sözcükler arasında nasıl bir ilişki olabileceği sorulur. İlişkiyi fark ettikten sonra aynı sesle başlayan sözcüklerle yapılacak çalışmaların, ilk okuma yazma sürecinde çocuklar için önemi üzerinde durulur. Ebeveynlere çalışma kâğıdındaki görselleri kullanarak çocukları ile birlikte nasıl çalışmalara yapabilecekleri anlatılır. (Senin isminle aynı sesle başlayan sözcük bulalım mı?) Ebeveynlerin çocukları ile yapabileceği ses farkındalığı çalışması: Görseller ebeveynlerin rehberliğinde çocuklar tarafından kesilir. Sert kartonlara yapıştırılır. Kartlar karıştırılır. Ebeveyn ortaya bir kart atar. Çocuk karttaki sözcükle aynı sesle başlayan sözcükleri bulur. Evde görsel olarak bir ağaç bulundurulabilir. Meyveleri istenilen renkte fon kâğıdı ile oluşturabilirsiniz. <i>Ali, hece ağacından elmaları topluyor. Her elmada bir hece yazılı. Ali heceleri birleştirip kelime oluşturmak istiyor. Heceleri birleştirence, bir özel isim, bir hayvan, bir yiyecek bulacaksınız. Hadi Ali'ye yardım edelim.</i> Çocukların meyveleri toplamaları ve kelimeler oluşturmaları istenir. Oluşturulan kelimeler evde sergilenebilir. Her harf çalışması sonunda yeni harfe geçmeden önce değerlendirme ve pekiştirme amaçlı kullanılabilir. • Örnek etkinlik “s” sesinin hece ve cümle oluşturma çalışmaları için hazırlanmıştır. 

KELİME TÜRETME																																																																																				
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Kendisine verilen bir harf ile sözcük oluşturabilir. 2. Çocuğu ile bir harften sözcük oluşturma çalışması yapar. Çocuk için; 1. Kendisine verilen bir harf ile sözcük oluşturabilir.																																																																																			
Materyaller	“Kelime türetme” çalışma kâğıdı																																																																																			
Tarih	11.10.2019																																																																																			
UYGULAMA	İlk sesleri aynı olan sözcüklere ait görsellerin yer aldığı kâğıtlar ebeveynlere dağıtılır. Ebeveynlere sözcükler arasında nasıl bir ilişki olabileceği sorulur. İlişkiyi fark ettikten sonra aynı sesle başlayan sözcüklerle yapılacak çalışmaların, ilk okuma yazma sürecinde çocuklar için önemi üzerinde durulur. Ebeveynlere çalışma kâğıdındaki görselleri kullanarak çocukları ile birlikte nasıl çalışmalara yapabilecekleri anlatılır. (Senin isminle aynı sesle başlayan sözcük bulalım mı?) Ebeveynlerin çocukları ile yapabileceği ses farkındalığı çalışması: KELİME TÜRETME OYUNU <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><thead><tr><th>Harf</th><th>İsim</th><th>Eşya</th><th>Meyve/Sebze</th><th>Hayvan</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table> <i>Oyun ile ilgili ebeveynlere öneriler,</i> • Çocuğunuz farklı harfle başlayan bir harf söylerse söylediği kelimenin hangi harfle başladığını sorun. Harfi farklı söylemeye devam ederse düzeltebilirsiniz. • Çocuğunuz yazabildiği harf ve kelimeler varsa bunları kendisinin yazmasını isteyin. Görseller ebeveynlerin rehberliğinde çocuklar tarafından kesilir. Sert kartonlara yapıştırılır. Kartlar karıştırılır. Ebeveyn ortaya bir kart atar. Çocuk karttaki sözcükle aynı sesle başlayan sözcükleri bulur.				Harf	İsim	Eşya	Meyve/Sebze	Hayvan																																																																											
Harf	İsim	Eşya	Meyve/Sebze	Hayvan																																																																																

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA- EBEVEYN&ÇOCUK	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Çocuğuna nasıl etkileşimli kitap okuyacağını gözler. Çocuk için; 1. Bir kitap ile ilgili fikirlerini söyler. 2. Duygu ve düşüncelerini resmeder.
Materyaller	Peter H. Reynolds'un "Nokta" isimli kitabı
Tarih	25.10.2019
UYGULAMA	Çocuklarla yapılan ısındırma etkinliğinin ardından "Nokta" isimli kitap çocuklara gösterilir. - Kitabın kapağından kitabın konusunun ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları istenir. - Tahminlerin ardından kitap okunmaya başlanır. Kitap önceden belirlenen bir noktada bırakılır ve çocukların hikâyesinin devamı ile ilgili tahminde bulunmaları istenir. - Tahminlerin ardından kitap okunmaya devam edilir. - Okumanın ardından hikâye unsurları belirlenir. Soru-cevap yapılır. - Sonrasında etkinlik kâğıdı çocuklara dağıtılır. - Çocuklara bir nokta ile neler yapabileceklerini resmetmeleri istenir. - Ebeveynler bu süreçte çocuklarına rehberlik eder. Sen bir nokta ile neler yapabilirsin?  

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA- EBEVEYN&ÇOCUK	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Çocuğuna nasıl etkileşimli kitap okuyacağını gözler. Çocuk için; 1. Bir kitap ile ilgili fikirlerini söyler. 2. İlk defa duyduğu kelimeleri not eder.
Materyaller	Peter H. Reynolds'un "Kelime Koleksiyoncusu" isimli kitabı
Tarih	01.11.2019
UYGULAMA	Çocuklarla yapılan ısındırma etkinliğinin ardından "Kelime Koleksiyoncusu" isimli kitap çocuklara gösterilir. • Kitabın kapağından kitabın konusunun ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları istenir. • Tahminlerin ardından kitap okunmaya başlanır. Kitap önceden belirlenen bir noktada bırakılır ve çocukların hikâyenin devamı ile ilgili tahminde bulunmaları istenir. • Tahminlerin ardından kitap okunmaya devam edilir. • Okumanın ardından hikâye unsurları belirlenir. Soru-cevap yapılır. • Sonrasında etkinlik kâğıdı çocuklara dağıtılır. • Çocuklara bu hikâyede ilk defa duydukları kelimeleri not etmeleri ve kelime koleksiyonuna başlamaları söylenir. Evde de koleksiyona devam edilmesi istenir. • Ebeveynler bu süreçte çocuklara destek olur. 

ÇİRKİN ÖRDEK YAVRUSU-EBEVEYN&ÇOCUK	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Hikaye unsurlarını fark etme konusunda çocuğuna rehberlik eder. Çocuk için; 1. Bir hikâyedeki olay örgüsünü fark eder. 2. Hikâye unsurlarını farkına varır.
Materyaller	“Çirkin ördek yavrusu” çalışma kâğıdı
Tarih	08.11.2019
UYGULAMA	Çirkin ördek yavrusu isimli hikâye ebeveyn ve çocuklara eğitimci tarafından okunur. Hikâyeye ilişkin küçük flaş kartlar her bir ebeveyn ve çocuğa dağıtılır. Çocukların ebeveynleri rehberliğinde hikâye unsurlarına göre görselleri sıralandırıp kendi kitaplarını oluşturmaları istenir. Sıralamanın ardından flaş kartlar boyanır. Mini kitap haline getirilir. Flaş kart örnekleri;

KİTAPLIK OLUŞTURUYORUZ!	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Kitaplık oluşturmanın önemini kavrar. 2. Sesli okuma yapar. 3. Bir konu hakkındaki düşüncelerini paylaşır.
Materyaller	Kitaplık oluşturmanın önemini anlatan okuma metni
Tarih	15.11.2019
UYGULAMA	Kitaplık oluşturmanın önemini anlatan bir metin ebeveynlere sesli okutulur. Okumanın ardından konu ile ilgili fikir paylaşımı yapılır. Eğitimci konunun önemi ile ilgili bilgilendirme yapar. Her ebeveyni kitaplık oluşturması istenir ve bu süreçte kendilerine gereken desteğin verileceği söylenir. Okunan metinden bir kesit, Çocuğun Başarısı Evdeki Kitap Sayısına Bağlı Son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre çocuğun okul başarısı evdeki kitap sayısı ile doğru orantılı olarak artıyor; yani bir evde ne kadar çok kitap varsa, çocuğun başarılı olma eğilimi o derece yüksek oluyor. Bulunan bu sonuç, çocuğun ailesinin kitap okuyup okumamasıyla ve sosyo-ekonomik düzeyiyle bağlantılı değil. Yani siz okumasanız bile evinizde bir kitaplık kurarsanız, eskiye kıyasla çocuğun entelektüel düzeyinin uzun vadede yükseldiğini görmeniz muhtemel. Bunu, geleceğe bir yatırım olarak düşünün. Anne-babası –söz gelişi– doktor olan ama evinde hiç kitap bulundurmeyen bir ailenin çocuğu okulda başarısız olabilirken, evinde iki yüz kitap bulunduran bir işçi ailesinin çocuğu başarılı olabiliyor. Bu iki çocuğun zeka seviyesinin aynı olduğunu farz edersek, evinde daha çok kitap bulunduran ailenin çocuğunun avantajlı olacağını söyleyebiliriz.

BEN DE KİTAP OKUYORUM!	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Kendisine ait bir kitabı okur.
Materyaller	Ebeveynlere çocuk gelişimine yönelik getirilen örnek kitaplar
Tarih	15.11.2019
UYGULAMA	Ebeveynlere çocuk gelişime yönelik bir çok kitap getirilir. Bu kitaplardan bazıları şunlardır: 1- Üstün Dökmen- İletişim Çatışmaları ve Empati Üstün Dökmen 2- Ebeveyn Benim! Ziya Selçuk & Enver Demirel Yılmaz 3- Korkma İyi Bir Annesin Saniye Bencik Kangal 4- Anne Baba ve Çocuk Arasında – Haim Ginott, W. Wallace Goddard 5- Beni Ödülle Cezalandırma – Özgür Bolat 6-Çocuğunuza Kulak Verin – Aletha Solder 7- Çocuğunuza Sınır Koyma 1-2 – Roberth J. Mackenzie 8- Çocuğunuzla Birlikte Büyümek – Naomi Aldort 9- Gerçekten Beni Duyuyor musun? – Leyla Navaro Bu kitapların dışında ebeveynlerin çevresinde ya da kitapçılarda çocuk gelişimi ile ilgili kitapları takip etmeleri ve bir sonraki oturumda oy birliği ile kitaba karar verileceği söylenir. Bunun sonucunda aileler 3. Sırada yer alan Saniye Bencik Kangal'ın Korkma iyi bir annesin! Kitabını seçer. Eğitmen yayınevi ile iletişime geçer. Ebeveynlerde ilgi uyandırmak adına her bir ebeveyn için kitap sipariş edilir. Özel talep ile yazar tarafından her bir ebeveynin şahsına kitap imzalanır ve ebeveynlere o şekilde verilir. Ebeveynlerden birinin kitabı ile çekip paylaştığı fotoğraf; 

OKUMA YAZMA SÜRECİ NASIL GİDİYOR?	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Duygu ve düşüncelerini paylaşır.
Materyaller	--
Tarih	29.11.2019
UYGULAMA	Bu oturumda ebeveynlere okuma-yazma süreci ile ilgili genel bilgiler verilir. Bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ile ilgili soru-cevaplar yapılır. Yaşadıklarını paylaşmaları istenir.

AKICI OKUMA	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Akıcı okumanın önemini kavrar. 2. Akıcı okumaya dönük çocuğu ile neler yapabileceği hakkında bilgi sahibi olur.
Materyaller	---
Tarih	13.12.2019
UYGULAMA	Bu oturumda ebeveynlere akıcı okuma ile ilgili genel bilgiler verilir. Akıcı okuma ile ilgili neler yapılabilecekleri anlatılır. Akıcı okumanın önemi ve okuma sürecinin aşamaları hakkında bilgilendirme yapılır.

OKUDUĞUNU ANLAMA	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Okuduğunu anlamamanın önemini kavrar. 2. Okuduğunu anlamaya dönük çocuğu ile neler yapabileceği hakkında bilgi sahibi olur.
Materyaller	----
Tarih	03.01.2020
UYGULAMA	Bu oturumda ebeveynlere okuduğunu anlama ile ilgili genel bilgiler verilir. Okuduğunu anlama ile ilgili neler yapılabilecekleri anlatılır. Okuduğunu anlamamanın önemi ve okuma sürecinin aşamaları hakkında bilgilendirme yapılır.

OKUYUCU ÇEMBERİ	
Kazanımlar	Ebeveyn için; 1. Okuduğu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
Materyaller	---
Tarih	03.01.2020
UYGULAMA	Ebeveynlerin okudukları “Korkma iyi bir annesin!” kitabı ile ilgili paylaşımlarda bulunulur.

*Bu etkinliklere ek olarak ebeveyn ve çocuklarla il merkezindeki Çocuk Kütüphanesi’ne 2 ayrı ziyaret gerçekleştirilmiştir.