



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

EBEVEYNLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIĞA İLİŞKİN
UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN SÖZCÜK-YAZI FARKINDALIĞI
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA KILIÇ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2018

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

EBEVEYNLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIĞA İLİŞKİN
UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN SÖZCÜK-YAZI FARKINDALIĞI
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA KILIÇ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuzaltı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyda

Soyadı : Kılıç

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination of the Link between Parents' Practices on Early Literacy and Children's Word and Print Awareness Skills

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyda Kılıç tarafından hazırlanan “Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Dr. Öğr.Üyesi H.Gözde ERTÜRK KARA)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üni.)

Üye: (Doç.Dr. Yunus GÜNİNDİ)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üni)

Üye: (Dr.Öğr.Üyesi Hatice UYSAL BAYRAK)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Niğde Ömer Halisdemir Üni.)

İMZA





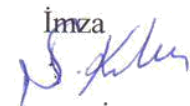


Tez Savunma Tarihi: 11/06/2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 19/07/2018 tarih ve 2018/33-3 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin

Şeyda KILIÇ

İmza


Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza




Canım oğluma,

TEŞEKKÜR

Hacettepe Üniversitesi'nde lisans eğitimim sırasında tanıdığım, yollarımızın tekrar iyi ki kesiştiğini hissettiren, desteğini, ilgisini, hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen çalışmamda çok büyük katkısı olan, azmini örnek aldığım, değerli hocam, sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA'ya gönülden teşekkürlerimle...

Lise sıralarında başlayan, bir ömür sürmesini dilediğim dostluğumuzun her anında sıkıntılarımı içtenlikle paylaşan, beni motive eden, çalışmamı kolaylaştırmak için elinden geleni yapan, bunaldığım anlarda yüzümde bir tebessüm oluşturmayı başaran, dünyada ki bütün güzellikleri hak ettiğine inandığım sevgili dostum Vahide YİĞİT'e teşekkür ediyorum.

Araştırmamın verilerini toplama aşamasında vakit ayırarak, ortam sağlayarak katkısı olan, okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve çocuklara sonsuz teşekkürlerimle.

Hayatımın her döneminde, her gününde sevgilerini, desteklerini, güvenlerini hissettiren, varlıklarına şükrettiğim başta annem Şehnaz ÇOKSOYLUER, babam Celal ÇOKSOYLUER, abim BİLAL ÇOKSOYLUER olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ediyorum.

Elini tuttuğum ilk günden beri yanında huzur bulduğum, her güzelliği birlikte yaşamaktan mutlu olduğum, yüksek lisans eğitimim boyunca sabrını, anlayışını esirgemeyen, hayat arkadaşım, canım eşim Mustafa Onur KILIÇ'a teşekkür ediyorum.

Bu süreçte güzel anlarını kaçırdığım biricik oğlum Mert Emir'e özürlerimle...

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EBEVEYNLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIĞA İLİŞKİN
UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN SÖZCÜK-YAZI
FARKINDALIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şeyda Kılıç, Aksaray 2018

ÖZET

Bu araştırmada ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-84 aylık çocuklar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 224 çocuğun ebeveyni ve bu ebeveynlerin çocukları arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 180 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamalarını değerlendirmek amacıyla Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi, çocukların sözcük-yazı farkındalığı düzeylerini belirlemek amacıyla Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı, ebeveyn-çocuk-öğretmen hakkında bilgileri öğrenmek amacıyla Öğretmen-Aile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Veriler üzerinde bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikâye kitapları ile ilgili etkinlikleri ve yapılandırılmış etkinlikleri önemli buldukları ve uyguladıkları, ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının çocuğun cinsiyetine, yaşına ve evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak

değişmediği görülmüştür. Ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna, okul öncesi eğitim alma süresine ve anne/baba öğrenim durumuna göre değiştiği görülmüştür. Çocukların sözcük-yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Çocukların sözcük-yazı farkındalığı düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişmediği, cinsiyete, okul öncesi eğitimi alma durumuna, okul öncesi eğitimi alma süresine, evde kaçınıcı çocuk olduğuna, anne/baba öğrenim durumuna, öğretmen deneyimine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile okuma yazma etkinliklerini gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde; çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler :okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, sözcük- yazı farkındalığı, ebeveyn.

Sayfa Adedi :121

Danışman : Hatice Gözde ERTÜRK KARA

**AKSARAY UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL
SCIENCES**

**THE EXAMINATION OF THE LINK BETWEEN PARENTS'
PRACTICES ON EARLY LITERACY AND CHILDREN'S WORD
AND PRINT AWARENESS SKILLS**

(M.A. Thesis)

Şeyda Kılıç, Aksaray 2018

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between parents' practices about early literacy and children's word and print awareness skills. The research was carried out through using the correlational research model which is a quantitative research method. The sample of the study is composed of parents of 224 children selected through simple random sampling method from 60-84 month old children who were currently attending to pre-schools in the centre of Aksaray province and central villages; and 180 children selected through convenient sampling method among these families. In this study, Early Literacy Questionnaire was used in order to evaluate the practices of parents about early literacy; Word and Print Awareness Assessment Tool was used to determine the level of word and writing awareness of children; and the Teacher-Family Personal Information Form was used in order to learn the information about family-child-teacher. The data analysis was carried out with SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program through independent samples t-test, one way ANOVA, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H. Test and Pearson Correlation Analysis. As a result of the research, it was seen that parents found the activities related to storybooks and structured activities more important and applied them; and the frequency of parents' practice of literacy activities at home was not significant depending on gender, age and children's birth order. It was found that the frequency of parents' practice of early literacy activities varies depending on children's pre-school background, the duration of pre-school education, and the educational status of the parents. It was stated that the total scores of children's word and print awareness and the sub-score of children's writing concepts were high and the sub-

score of their word recognition was moderate. It was also seen that children's levels of word and print awareness did not vary with age; however, it varied significantly depending on gender, pre-school background, duration of pre-school education, children's birth order, parental education and teacher experience. There is a significant variation found in favour of the importance that parents put on early literacy activities and the frequency of practising literacy activities; and a low level of relationship with children's word-print awareness skills. It was stated that there is a positive and low-level relationship between the frequency of parents' literacy awareness activities with their children and children's word-print awareness skills.

Science Code :

Key Words : Early childhood education, early literacy, word and print awareness, parents.

Number :121

Supervisor : H. Gözde ERTÜRK KARA

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
1.6. Kuramsal Çerçeve.....	7
1.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	7
1.6.2. Sosyo Kültürel Kuram.....	8
1.6.3. Okuma Yazma.....	10
1.6.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri.....	11
1.6.4.1. Sözel Dil Becerileri.....	11
1.6.4.2. Ses Farkındalığı.....	14

1.6.4.3. Görsel Algı.....	16
1.6.4.4. Sözcük Farkındalığı.....	17
1.6.4.5. Yazı Farkındalığı.....	18
1.6.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecini Etkileyen Faktörler.....	19
1.6.5.1. Fiziksel Faktörler.....	19
1.6.5.2. Zihinsel Faktörler.....	20
1.6.5.3. Duygusal Faktörler.....	21
1.6.5.4. Çevresel Faktörler.....	22
BÖLÜM II.....	24
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	26
BÖLÜM III.....	30
3.YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi.....	36
3.3.2.Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı.....	37
3.3.3.1. Puanlama.....	38
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM IV.....	40
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	40
4.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular.....	40

4.1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerine İlişkin Bulgular.....	40
4.1.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Maddelerine İlişkin Bulgular.....	45
4.2. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracına İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Testi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	85
BÖLÜM V.....	89
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine Katılan Ebeveynlerin Çocuklarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	31
Tablo 2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine Katılan Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	32
Tablo 3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine Katılan Çocukların Öğretmenine İlişkin Demografik Bilgiler	32
Tablo 4. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Uygulanan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler.....	34
Tablo 5. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Uygulanan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	34
Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Uygulanan Çocukların Öğretmenine İlişkin Demografik Bilgiler	35
Tablo 7. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerinin Ortalama Puanı Yüksekten Düşüğe Sıralaması.....	40
Tablo 8. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerinin “Kesinlikle Önemli ve Gerekli” Yüzdeleri.....	42
Tablo 9. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	43
Tablo 10. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümüne (Sıklık) İlişkin Betimsel Analizler	45

Tablo 11. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 12. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 13. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 14. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocukların Yaşına Göre t Testi Sonuçları.....	48
Tablo 15. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşına Göre t Testi Sonuçları...	48
Tablo 16. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşına Göre t Testi Sonuçları.....	49
Tablo 17. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 18. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	50
Tablo 19. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 20. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine İlişkin Değerler	51
Tablo 21. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 22. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri.....	52
Tablo 23. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	52

Tablo 24. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri.....	53
Tablo 25. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 26. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri.....	55
Tablo 27. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 28. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri.....	56
Tablo 29. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 30. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri.....	56
Tablo 31. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 32. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Değerleri.....	58
Tablo 33. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 34. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri.....	59
Tablo 35. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 36. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık)Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri.....	60

Tablo 37. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 38. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri.....	61
Tablo 39. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 40. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri.....	62
Tablo 41. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 42. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri.....	63
Tablo 43. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 44. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracına İlişkin Betimsel Analizler.....	65
Tablo 45. Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük-Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları.....	66
Tablo 46. Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları.....	66
Tablo 47. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 48. Çocukların Yaşına Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları..	68
Tablo 49. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarının Yaşa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları..	68
Tablo 50. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Yaşa İlişkin t Testi Sonuçları.....	68

Tablo 51. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları.....	70
Tablo 52. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları.....	70
Tablo 53. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 54. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	71
Tablo 55. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	71
Tablo 56. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri..	72
Tablo 57. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 58. Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	74
Tablo 59. Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarının İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	75
Tablo 60. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri.....	75

Tablo 61. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 62. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	77
Tablo 63. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	77
Tablo 64. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Değerleri....	78
Tablo 65. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 66. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	79
Tablo 67. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	79
Tablo 68. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri.....	80
Tablo 69. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 70. Öğretmenin Deneyimine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	82
Tablo 71. Öğretmenin Deneyimine Göre Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları....	82
Tablo 72. Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Deneyimi Değerleri.....	83

Tablo 73. Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 74. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	85



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa verdikleri önem ve uygulamaları ile çocukların sözcük- yazı farkındalıkları arasındaki ilişki bağlamında; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin literatür bilgisine yer verilecektir.

1.1.Araştırma Problemi

Eğitim, kişinin yaşam deneyimleri yoluyla ve bilinçli olarak meydana gelen istenen yöndeki davranış değişikliğidir (Ertürk, 2013). Eğitimin tanımında da görüldüğü gibi çocuğun eğitim süreci, ona sunulan deneyimler ile yakından ilişkilidir. Okul öncesi eğitim ise; eğitim sürecinin ilk adımıdır. Bu adımda, 0-72 ay arasındaki çocuklara tüm gelişim alanlarında, becerilerini geliştirecek öğrenme ortamında, bireysel farklılıklarına uygun olarak eğitim hizmeti sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim ile çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmaları, ilkokula hazırlanmaları, çocuklar arasında fırsat eşitliği sağlanması ve gelişimin çok yönlü desteklenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bütün çocuklar eğitim hakkına sahip olarak dünyaya gelir. Okul öncesi eğitim dönemi olan 0-6 yaş, çocuğun gelişiminin en hızlı ve yoğun yol aldığı dönemdir. Bu açıdan düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde çocuğa sunulan imkânların ve mahrum kaldığı fırsatların onun geleceğini yordadığı söylenebilir (Oktay, 1999). Hong (2004), ilkokula başlamadan önceki dönemi verimli geçiren çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki (dil, motor vb.) performanslarının verimli geçirmeyen çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim, ilerleyen yıllarda çocuğun kişilik yapısına, inanç ve değer yargılarına da şekil vermektedir (Oktay, 2010).

Okul öncesi eğitim alan çocuklar, almayan çocuklara kıyasla öğretmen, akranlar ve çeşitli etkinlikler ile daha erken yaşta tanışmakta ve daha çok uyaranla karşılaşmaktadır. Bu da,

çocukların anlama, dinleme, iletişim ve düşünme becerilerini pozitif yönde etkilemektedir (Arslan, 2009; Kılıç, 2008; Taner ve Başal, 2005). Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Alan yazındaki çeşitli araştırmalar okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokula sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan daha hazır olduğunu göstermektedir (İnel, Çağdaş ve Temiz, 2012; Erkan, 2011; Yazıcı, 2002). Bu süreç çocukların ilkokul birinci sınıf düzeyinin temel hedefi olan okuma yazmayı daha kolay öğrenmelerine ve okuma yazmayı öğrenme sürecinin daha olumlu geçmesine yardımcı olmaktadır (Yılmaz ve Sığırtmaç Ekici, 2008; Kılıç, 2008; Kırca, 2007; Pehlivan, 2006).

Yaşamın ilk yıllarının çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğunun bilinmesi, bu dönemin çok iyi değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Fontaine vd., 2004). Bu yıllarda çocuğun okul öncesi eğitimi almasının yanında ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi de büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler, okul öncesi dönemde çocuklarının hem bütün fiziksel, duygusal gereksinimlerini karşılamakta hem de onların hayatı tanıma sürecinde ilk öğretmenleri olarak kritik bir rol oynamaktadır (Gordon, 1993). Diaz (1989) araştırmasında akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeninin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksun olmak olduğunu saptamıştır. Satır (1996) da benzer şekilde çocuğuyla ilgilenen, öğrenme ortamını düzenlemesini sağlayan, çabasını övgüleriyle destekleyen, olumsuzlukla sonlanan denemelerinde onu cesaretlendiren ebeveynlerin çocuklarının akademik anlamda daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Bu dönemde çocukların ebeveynlerini model aldıkları düşünüldüğünde anne-baba rolünün önemi daha da iyi ayırt edilebilir. Bronfenbrenner (1976) ekolojik sistemler kuramında çocuğun en yakın çevresi olan ailesinin ve ailesinin toplumda ilişki içinde olduğu etmenlerin çocuğun üzerinde çok büyük etkileri olduğunu dile getirmektedir. Çocuğun evde edindiği ilk öğrenme tecrübeleri, okuldaki öğrenme çabalarına destek sağlayarak, okuldaki öğrenmelerini de olumlu etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenler çocuklarının ev ortamlarının eğitim açısından düzenlenmesinde aileye sorumluluklar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1992). Alan yazında ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi gerektiğinin altını çizen pek çok çalışma yer almaktadır. Bunlardan biri olan Head Start programı, elverişsiz şartlarda yaşayan çocuklara eğitimsel fırsatlar sağlayarak fırsat eşitsizliğinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Bu programda çocuğun yakın çevresi ile etkileşim kurarak eğitime ailenin katılımı vurgulanmaktadır. Head Start programıyla eğitim alan çocukların evde, okulda, toplumda aynı çevreden eğitim almayan akranlarına

oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır (Tuncer,2015; Schweinhart, 2003). Ayrıca, ebeveynlerin evde eğitimi desteklemelerine rehber olmak amacıyla hazırlanan çok sayıda eğitim programının da çocuk, aile ve ev ortamı üzerinde olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Uyanık, 2016; Özen Altınkaynak, 2014; Bayraktar, 2013; Büyüктаşkapu, 2012; Orçan ve Kandır, 2011; Şimşek, 2011; Alakoç Pirpir, 2011; Kartal, 2007). Bu araştırmalardan bazıları, çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerine odaklanarak, ev ortamında bu becerilerin desteklenmesine ilişkin müdahale çalışmalarını içermektedir (Özen Altınkaynak, 2014; Bayraktar, 2013; Büyüктаşkapu, 2012; Şimşek, 2011).

Okuma yazmaya hazırlık becerileri; ses farkındalığı, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, görsel algılama ve sözcük dağarcığı alt becerilerinden oluşmaktadır. Okul öncesi dönem, okuma yazma öğretme amacı güdülen bir dönem değil, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin edinilmesi beklenen bir dönemdir (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin edinilmesi ilkokulda okuma sürecinin daha kolay ve hızlı atlatılmasını, çocuğun okuduğunu anlamasını ve akademik başarısının daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Piasta vd., 2012; Overby vd., 2012; Pinto vd., 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003).

Bu dönemde ebeveynlerin de çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen bir tutum içinde olması, ev ortamını öğrenmeye teşvik edecek şekilde düzenlemesi, çocuğuyla birlikte hikaye okuması, tekerlemeler söylemesi, levhalarda yazılanlara dikkatini çekmesi, kafiyeli şarkılar söylemesi, kendisi yazılı ve basılı materyaller okuyarak ona model olması çocuğun okuma yazma sürecine oldukça önemli bir katkı sağlanmaktadır (Weigel vd., 2010; Law, 2008; Çelenk, 2003; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Riley, 1996). Bu araştırmada ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında ilişki var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Çocuğun cinsiyeti ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

2. Çocuğun yaşı ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
3. Çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Çocuğun okul öncesi eğitimi alma süresi ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Anne öğrenim durumu ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
6. Baba öğrenim durumu ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
7. Çocuğun cinsiyeti sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
8. Çocuğun yaşı sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
9. Çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
10. Çocuğun okul öncesi eğitimi alma süresi sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
11. Anne öğrenim durumu çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
12. Baba öğrenim durumu çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
13. Öğretmenin mesleki deneyimi çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
14. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarında hızla geliştiği, ilerleyen yıllardaki öğrenmelerine temel oluşturduğu bir dönem olduğu için hem çocuk hem aile hem de toplum için oldukça önemlidir. Bu yıllardaki olumlu, olumsuz deneyimler çocuğun öncelikle ilkokula hazır olma durumunu ve ilerleyen yıllarda da akademik başarısını etkilemektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016; Oktay, 2013; Sayeski vd., 2001). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlığa ilişkin çalışmalar yapılması hem okul öncesi eğitim kurumları hem de ailenin sorumluluklarındandır.

Günümüzde aile çocuğunun ilk öğretmeni, ev ise çocuğun ilk öğrenme ortamı olarak görülmelidir. Çocuk yaşamı boyunca kullanacağı tüm bilgi, beceri, tutum, davranış ve deneyimlerinin temelini ailede kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemde ailenin davranışları, tutumu ve sunduğu etkinlikler, çocuğun okuma yazma sürecinde de önemli rol oynamaktadır (Justice ve Ezell, 2004).

Yurtdışında ailenin okuma yazma gelişimine etkisine ve etkinliklerine dair çok sayıda araştırma uzun yıllardan beri yapılmaktadır (Su vd., 2016; Steiner, 2014; Anderson vd., 2013; Antilla, 2013; Buhs vd., 2011; Sheridan vd., 2011; Bracken ve Fischel, 2008; Saracho, 2007; Weigel vd., 2006; Senechal ve Lefevre, 2002; Wood, 2002; Storch ve Whitehurst, 2001; Evans vd., 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Senechal vd., 1998; Weinberger 1996; Scarborough, Dobrich ve Hager, 1991; Teale, 1986; Swinson, 1985; Tizard, Schofield ve Hewison, 1982; Mason, 1980). Okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; araştırmaların daha çok öğretmen görüşleri, uygulamaları ve yeterlilik algılarına (Coşkun ve Deniz, 2017; Altun ve Tantekin Erden, 2016; Özdemir ve Bayraktar, 2015; Çabuk, 2014; Ergül vd., 2014; Taşkın vd., 2014; Akbaba Altun vd. 2014; Erdoğan vd., 2013; Güleç, 2008; Bay, 2008; Deretarla Gül, 2004), ebeveyn görüşleri ve birlikte kitap okuma etkinliklerine (Ergül vd., 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Arıcı, 2016), aile eğitim programlarına yönelik çalışmalara (İnal Kızıltepe, 2016; Demirci, 2015; Özen Altınkaynak, 2014; Dilli, 2013; Bayraktar, 2013; Büyüктаşkapu, 2012; Şimşek 2011; Bayhan, 2003) ve çocukların okuma yazmaya hazırlık düzeylerine, dil gelişimlerini ölçen araştırmalara (Yazıcı, 2013, Karaman, 2013; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2011; Uyanık, 2010; Yangın, 2007) ilişkin olduğu görülmektedir.

Ailenin okul öncesi eğitim döneminde okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuğunu desteklemesi üzerine gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Keleş Ertürk,

2017; Arman, 2014; Altıparmak, 2010). Benzer şekilde ailenin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Keleş Ertürk, 2017; Aydoğdu, 2017; Coşkun, 2016; Özen Altınkaynak, 2014; Büyüктаşkapu, 2012). Coşkun (2016) çalışmasında evde uygulanan etkinliklerin çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Keleş Ertürk (2017) 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerini çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelemiştir. Aydoğdu'nun (2017) çalışması ise erken çocukluk döneminde evde sağlanan okuma-yazma çevresinin, çocuğun okuduğunu anlamasını dil becerileri, sözel çalışan bellek ve kelime okuma üzerinden nasıl etkilediği incelenmiştir. Özen Altınkaynak (2014), aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini incelemiştir. Büyüктаşkapu, (2012) çalışmasında anasınıfına devam eden 6 yaş çocukları için hazırlanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının çocukların ileriki okuma başarılarına etkisini araştırmıştır. Bu araştırma okuma yazmaya hazırlık becerilerinden sözcük-yazı farkındalığı becerilerini incelemesi nedeniyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasının, ebeveynlerin çocukları için okuma yazma sürecinde oldukça önemli bir yeri olan sözcük-yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-84 aylık çocuklar, bu çocukların aileleri, bu çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri ve ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık konusundaki uygulamaları ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Aile: 60-84 aylık çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne ve babalardır.

Sözcük farkındalığı becerisi: Yazma ve konuşma dilinde sözcüğün fark edilmesi, yazarken ve konuşurken kullanılan sözcüklerin arasındaki ilişkinin algılanması becerisi.

Yazı farkındalığı becerisi: Yazı kavramları anlamlandırma ve harf, rakam gibi kavramları birbirinden ayırt etme becerisi.

Okul öncesi dönem: Doğumdan ilkokula başlayana kadar geçen süreyi kapsayan, gelişimin, kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu araştırma okul öncesi dönem 60-84 ay arasını kapsamaktadır.

1.6.Kuramsal Çerçeve

1.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik yaklaşım çocuğun gelişimi üzerindeki iç ve dış etkileri incelemektedir. Bronfenbrenner, çocuğun sosyokültürel bir ortamda doğup büyüdüğünü, her sosyokültürel ortamın diğer ortamların etkisi altında olduğu görüşünü savunmaktadır. Örneğin; çocuğun doğduğu ailenin kendine özgü değerleri, kültürü ve kuralları vardır. Aile ise okul, toplum gibi kurumlardan bağımsız düşünülemez. Çocuğu etkileyen ve birbirleriyle bağlantılı olan bu öğelerin hem çocuk hem de aile üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Bu sebeple çocuğun gelişimini anlamak, içinde bulunduğu çevreyi anlamakla mümkün olabilir (Bronfenbrenner,1976'dan aktaran, Begum, 2007; Cook ve Kilmer, 2010).

Ekolojik bakış açısı, birey ile çevre arasındaki etkilerin çift yönlü olmasını vurgular. Tüm büyüme ve gelişme ilkesi ev, okul ve toplum arasındaki ilişki bağlamında yer alır. Bir çocuğu anlamak için çocuğun ailesine bakılmalıdır. Aynı zamanda aileyi anlamak için toplumun ve daha geniş toplumun bağlamına bakılmalıdır (Obalar ve Ada, 2010). Aşağıda ekolojik bakış açısına göre gruplandırılan sistemler verilmiştir (AÇEV, 2015).

Mikrosistem: Çocuğun en yakınındaki kişilerin içinde olduğu çevredir.

Mezosistem: Farklı mikrosistemlerin birbirleriyle ilişkileridir. Örneğin, okul ve ev arasındaki ilişkinin çocuğun gelişim ve eğitimini etkilediği söylenebilir.

Ekzosistem: Çocuklar bu sistem içinde aktif rol oynamasalar da bu sistemde yer alan faktörlerden dolayı olarak etkilenebilir. Örneğin; anne babanın çalışma saatleri, çocuğa bakım verecek olan başka bir yetişkine ihtiyaç duyulmasına neden olabilir. Bu durumda çocuğun anne babası ile güvenli bir bağ kurma süreci olumsuz etkilenebilir.

Makrosistem: Kültürel değerler, yasalar, inançlar, toplumsal beklentiler vb. bu sistem içinde ele alınan faktörlerdir. Örneğin; toplumca kabul gören cinsiyet rollerinin çocuğun yetiştirilme sürecine yansıtılması gibi.

Bir çocuğun okulda gösterdiği performansın ailesi, okulu ve içinde bulunduğu toplum arasındaki ilişkiden büyük ölçüde etkilendiği görüşünü savunan Bronfenbrenner (1976) ebeveyn katılımına büyük önem vermektedir. Ona göre, modern sanayileşmiş toplumda küçük çocukların gelişimi, ebeveynlerin katılım koşullarına bağlı bulunmaktadır.

Bronfenbrenner, ebeveynlerin çocuklarla daha fazla konuşmaları ve onlarla daha fazla ilgilenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Aileler, çocuklarıyla konuşmazlarsa, çocuklarının sorunlarının farkında olmayacaklardır. Çocuklarının ihtiyaçlarını ve problemlerini bilmediklerinde ise onlara yardım edemezler. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla evde etkinlikler yapması, okulda yapılan çalışmalara dâhil olması ve çocukların gelişimi için düzenlenen etkinliklere katılması elzemdir. Bu etkileşim, ebeveynlerin çocuğu tanıması ve çocuğa büyüme sürecinde yardımcı olması için fırsatlar yaratacaktır (Muuss, 2006).

Çocuğun en yakın çevresi olan ev ve okul arasındaki iletişimin güçlü olması, çocuğun eğitim sürecinde önemli rol oynamaktadır. Okul- aile arasındaki iletişim sayesinde çocuğu tanımak, becerilerinin farkına varmak, öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olmaktadır. Böylelikle aileler çocuklarını yetersiz olduğu konularda destekleyebilir, onu hayata etkin bir biçimde hazırlayabilir ve çocukları için iyi birer model olabilirler (Güler, 2009).

1.6.2. Sosyo Kültürel Kuram

Vygotsky çocuğun doğumundan itibaren gelişim göstermesinin kültür ve toplum sayesinde gerçekleştiğini, çocukların ancak sosyal bir çevrede öğrenmeyi öğrendiklerini vurgulamaktadır. Çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında gelişimleri beslenir. Çocukların gelişimi başkaları tarafından düzenlenen davranışları gözlemekten, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme kaydeder (Bayhan ve Artan, 2007; Berk, 2001).

Çocuk zihni sadece kendi keşifleri sonucu gelişmez, çevreden edindiği bilgi ve deneyimler zihinsel gelişmesine büyük fayda sağlar (Ergün ve Ersüer, 2006). Vygotsky'nin gelişim kuramının temel kavramı olan yakınsak gelişim alanı da buna değinir. Yakınsak gelişim

alanı; bir çocuğun yardım almaksızın problemleri çözebileceği var olan gelişim düzeyi ile yardım alsa bile problemleri çözemeyeceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978'den aktaran, Nicolopoulou, 2004).

Bireyler arasındaki sosyal etkileşimlerle edinilen öğrenme yakınsak gelişim alanında meydana gelir. Birey çevresindeki insanlarla etkileşimde bulunurken öğrendiği bilgileri özümser ve bilgiler yeni gerçek bilgi ya da yeni gelişimsel bilgi olur. Edinilen bu bilgiler de birey yeni bir gelişim düzeyi ilerledikçe potansiyel bilgiyi oluşturur. Bu açıdan baktığımızda, “öğrenme gelişimin bir parçasıdır ve yeni gelişimsel seviyeler meydana getirir” denilebilir (Vygotsky, 1978'den aktaran, Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

Yetişkinler ya da gelişimsel açıdan daha ileride olan akranlar, çocukların yakınsak gelişim alanı içerisinde ilerlemesine destek olurlar. Bu konuda yetişkinler çocukların yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlayarak en önemli görevi edinirler (Atak. 2017; Miller 1994). Yakınsak gelişim alanında ilerlemek için yetişkinler veya akranları çocuğa soru sorarak, açıklama yaparak veya model olarak yardım eder. Çocuk çevresindeki bu kişileri gözlemler ve kullandıkları yöntemleri içselleştirir, süreç ilerledikçe daha fazla sorumluluk alarak problemi kendisi çözer. Çevrelerinden etkilenip kendini geliştiren çocuklar, aynı zamanda çevrelerini de etkilemektedir (Bodrova ve Leong, 2010; Tappan 1998).

Vygotsky'nin kuramlarından türemiş bir diğer temel fikir de yapı iskelesidir. Yapı iskelesi, “öğrenmenin erken dönem aşamalarında çocukları büyük ölçüde destekleyerek, ileride bu desteği azaltmak ve gücü yeter yetmez çocuğun sorumluluk almasını sağlamak” anlamına gelir. Annelerin genellikle bir işi öğretirken kullandığı bir yöntem olan yapı iskelesi yetişkinin yönlendirmelerle çocuğa yakınsak gelişim alanında yardım etmesini sağlar. Böylece problemin çözümünü basitleştirmekle kalmaz, öğretmenin kademeli müdahalesiyle öğrenenin işini de kolaylaştırır. (Arı, 2006'dan aktaran, Kol, 2011).

Vygotsky dilin toplumsal bir araç olduğunu, dil ve düşünce gelişiminin dışsal toplumsal kaynaklar sayesinde geliştiğini öne sürmüştür. Çocuklar ilk olarak dışsal iletişimde bulunmalı, içsel konuşmasını geliştirmek içinse dili kullanmalıdır. Bu geçiş dönemi 3 ve 7 yaşları arasında olur ve kendi kendine konuşmayı içerir. Okul öncesi dönem çocukları içsel konuşmayı; düşünmek, karar vermek ve olanları idrak etmek için kullanırlar. Çevresindeki kişilerle iletişim kurmak, çocuğun kendini geliştirmesine katkı sağlar (Erdener, 2009; Ergün ve Özsüer, 2006; Santrock, 1995'den aktaran, Öncü, 1999).

1.6.3. Okuma Yazma

Okuma ve yazma, insanların içinde bulunduğu çevreden bilgi edinmek ve çevresine kendini ifade etmek amacıyla etkili şekilde kullandıkları iletişim araçlarından. Çocukların okuma ve yazmayı temel eğitime başladığı yıllarda öğrenmesi beklenmektedir; toplumumuzda ise ilkokul birinci sınıf dönemi okuma-yazmayı öğrenme yılı olarak algılanmaktadır. Okuma yazmayı öğrenebilmesi için çocuğun belirli bir hazırbulunuşluğa sahip olması gerekir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016). Okuma yazma, bilişsel hazırbulunuşluğa sahip olan çocuğun uygun çevreyle desteklendiğinde, kendiliğinden gelişen, doğal bir süreç halini almaktadır (Bursuck ve Damer, 2007). Literatürde erken okuryazarlık olarak da adlandırılan okuma yazmaya hazırlık, çocukların ilkokula başlamadan önce kazanmaları beklenen okuma ve yazma becerisine ilişkin ön bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmanın okuma yazmaya hazırlık becerilerinin ilk okuma yazma gelişimini etkilediği (Phelps, 2003; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Hurford, Schauf ve Bunce, 1994; Catts, 1991; Badian, McAnulty ve Duffy, 1990; Lomaks ve McGee, 1987; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984; Bradley ve Bryant, 1983) ve çocuğun eğitimin ilerleyen kademelerindeki başarısını öngördüğü belirlenmiştir (Spira vd., 2005; Dickinson ve McCabe, 2001; Stevenson ve Fredman, 1990).

Okuma yazmaya hazırlık becerileri; sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi yapılan yazı yazma deneyimlerini içermektedir (Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Söz konusu bu beceriler, çocukların temel eğitimde okuma ve yazmayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemde yapılan görsel algı, işitsel algı, dikkat ve hafıza, tahmin etme, fonolojik farkındalık, kavramlara yönelik etkinlikler, el becerisi gerektiren uygulamalar, problem çözme ve kalem kullanma okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalardır (MEB, 2013).

Morrison, (2007) çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini ilkokula başlamadan önce kendiliğinden edindiklerini belirtmiştir. Whitehurst ve Lonigan (1998) ise çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce yazının neleri temsil ettiğini algılaması gerektiğini, bu noktada da sesbilgisel farkındalık, yazıyla ilgili kavramları edinme (yazı bilgisi), alfabe ve harf bilgisi, sözcük dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama, yazı yazma becerilerinin önem kazandığına değinmiştir.

Amerika Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, erken çocukluk döneminde okuma yazma konusunda yapılmış 234 araştırmayı meta analiz yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda, yazı farkındalığının, alfabe bilgisinin, sözel dil becerilerinin, sesbilgisel farkındalığın, yazı kavramları bilgisinin, yazma ya da adını yazmanın ve görsel algı becerilerinin okul dönemindeki okuma yazma başarısını yordadığı sonucuna varmıştır (Report of the national early literacy panel, 2008).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; çocukların okuma ve yazmaya ilişkin ön becerilerini geliştirme yoluyla ilkokula geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilen, okuma-yazma-harf öğretme amacı gütmeyen drama, oyun, müzik gibi çeşitli etkinliklerin öğrenme yöntemi olarak kullanıldığı çalışmalar bütünüdür (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle birlikte ailenin günlük hayatta çocuğa sunduğu fırsatlar da önemlidir (Özen Altınkaynak, 2014). Okuma yazma gelişimi, dil gelişimi gibi henüz bebeklik döneminde çevreyi izlemek ve kendisine hikaye kitapları okunmasıyla başlamakta, yetişkinlerle birlikte okuma-yazma etkinlikleri yapmak, yetişkinleri gözlemlemek, akranlarla etkileşim kurmakla gelişmektedir. Çocuğa erken yaşlarda deneyimler edinebileceği imkân verilirse, kolaylıkla okuma yazmayı öğrenebilmekte ve bu süreçte daha az desteğe ihtiyaç duymaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2008; Sulzby ve Teale, 1991).

1.6.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri

1.6.4.1. Sözel Dil Becerileri

Sözel dil becerileri dinleme ve konuşma yoluyla edinilen becerilerdir. Dinleme, bebeğin doğumundan itibaren dil edinmesini sağlayan aktif bir süreçtir; alıcı dilin gelişmesini sağlamaktadır. Alıcı dil, duyulan sözcükleri anlamlandırmayı ifade etmektedir. Konuşma ise kişinin kendisini, düşündüklerini, hissettiklerini ifade etmesini sağlamaktadır. Konuşma, ifade edici dilin gelişmesine katkı sağlamaktadır. İfade edici dil; çocuğun gelişmesiyle birlikte isteklerini, ihtiyaçlarını çevresindekilere konuşma yoluyla bildirebilmesidir (Kandır ve Yazıcı, 2016; Arı, 2008; Bayhan ve Artan, 2007).

Sözel dil becerileri konuşma becerisi, sözcüğün anlamını algılama, sözcük dağarcığı bilgisi, sözdizimi ve anlatı bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Haustein, 2012; Griffith vd., 2008; Epspinosa ve Burns, 2003.). Çocuklar dilin sözcüklerden meydana geldiğini,

sözcüklerin ne ifade ettiğini, sözcüklerin seslerden oluştuğunu algıladığında sözel dil becerileri okumayı öğrenmeyi etkilemektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Riedel, 2007; Ouellette, 2006). Sözel dil becerilerinin çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yerinin olduğunu çeşitli çalışmalar ortaya koymuştur (Dyson, 1999; McCarthey, 1994). Ancak yazma becerileri sözel becerilerden bilişsel olarak çok daha fazla beceri gerektirmektedir (Bourdin ve Fayol, 1994).

Çocuklar büyüdükçe sözel dil becerilerini, karalama, rastgele harfler veya gelişmiş bir şekilde kağıt üzerinde sergilemeye başlarlar. Çocukların bu becerileri sadece yaşa bağlı olarak değil çocukların yeteneklerine bağlı olarakta gelişmektedir (Myhill, 2010).

Yaşa ve kitapla etkileşime bağlı olarak sözel dil gelişimi şu şekilde gelişim göstermektedir (Wilson ve Katz, 2009). :

6-12 Ay

Kitaplardaki resimlere dikkat eder, dokunur,
Bilinen nesneleri tanır, yardımla sayfaları çevirir,
Sesler çıkarır.

12-18 Ay

Kitapları taşır, tutar ve sayfalarını çevirir,
Nesneleri gösterir ve isimlendirir,
Kelimelerin anlamları olduğunu öğrenir,
Kitabın sesli bir şekilde okunmasını ister,
İlk anlamlı kelimeler ortaya çıkar (10-14 aylık).

18-24 Ay

Yüksek sesle kitabı okuyormuş gibi yapar,
Tanıdık hikayeleri okur gibi anlatır,
Yazının sembolik olduğunu öğrenir,
Dikkat süresi değişir ,
18 aylıkken anlamlı kelime bilgisi 20-100 kelimeye ulaşır.

24-36 Ay

Hikayenin konusu olduğu fikri ortaya çıkar,
Kağıt sayfalarını çevirmeyi öğrenir,
Favori resimleri arar,
Kendine "okur",
Resmi metinle koordine eder,
Yetişkin bir kelimeyi yanlış aldığında itiraz eder,
İfadeleri okuyabilir,
24 aylıkken anlamlı kelime bilgisi yaklaşık 300 kelimeye ulaşır,
Birbirinden bağımsız fikirler sunmaya başlar,
Sıralama algıları gelişir.

3-4 Yaş

Hikâyenin konusu daha önemli olmaya baslar (4 yaş),
Aynı kitapları tekrarlayan bir şekilde sevmeye devam eder,
Daha uzun kitapları dinleyebilir,
Bilinen hikâyeleri tekrarlayabilir,
Yazıyı takip edebilir,
İsmi "yazar",
Harf farkındalığı geliştirir,
Her seferinde bir sayfa olacak şekilde sayfaları çevirir,
3 yaşında anlamlı kelime bilgisi 900 kelimeye ulaşır,
İlk (basit) düzeyde anlatı ortaya çıkar.

4-5 Yaş

3-4 yaşlarında kazanılan becerilerini genişletmeye devam eder,
4 yaşında anlamlı kelime bilgisi 1500 kelimeye ulaşır,
5 yaşında anlamlı kelime bilgisi 2500 kelimeye ulaşır,

Doğaçlama hikaye zinciri geliştirir.

5-7 Yaş

Kendi başına okumaya başlar, sonra tam olarak öğrenir (5-7),

Bağımsız okumak için motivasyon geliştirir,

Karakterleri tanımlar,

Tercih edilen türleri öğrenir,

5 yaşında anlamlı kelime bilgisi 2500 kelimeye ulaşır,

Bir konuya odaklanan hikaye zincirleri anlatmaya başlar (5-6 yaş),

Gerçek hikayeler anlatır (6-7 yaş).

Çocuklara sunulan deneyimler aracılığıyla sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemlidir. Sözcük dağarcığı ve sözel dil becerileri gelişen çocuklar, sözcükleri doğru telaffuz edecek ve konuşması daha akıcı hale gelecektir (Goodwin, 2014; Willis, 2008). Çocukların dil becerilerini geliştirebileceği etkinlikler sunmak okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sorumluluğundadır (Yazıcı, 2013). Çevresindeki yetişkinlerin dili kurallara uygun şekilde kullanarak çocuklara iyi bir model olmaları, sözcük dağarcığını geliştirecek zengin bir dil kullanmaları, çocuklarla dili basitleştirmeden konuşmaları, çocukları konuşmaya ve soru sormaya teşvik etmeleri, sohbet esnasında olayları, durumları betimleyen cümleler kurmaları, hikaye kitapları okuyarak çocukları farklı sözcüklerle ve birleşik cümle yapılarıyla konuşmaya özendirmeleri sözel dil becerilerinin gelişimi için yarar sağlayacaktır. Sénéchal ve LeFebvre'nin (2002) boylamsal çalışmasında evde çocuklara hikaye kitabı okunmasının, sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yol açtığını ve sözel dil becerilerinin ise doğrudan çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

1.6.4.2.Ses Farkındalığı

Ses farkındalığı, sözcüklerin yapı taşı olan seslerin benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme, yazı dili ile konuşma dili arasındaki bağlantıyı algılama becerisidir (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Ses farkındalığı çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklar; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu, sözcüklerin uyaklı olabileceğini, sözcüklerin hecelerine ayrılabilceğini, sözcüklerin ilk ve son seslerine ayrılabilceğini, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini, sözcüklerin ortasında

aynı sesin olabileceğini, sözcüklerin tek tek seslere ayrılabilceğini, sözcüklerden sesler çıkarıldığında yeni sözcükler oluşabileceğini fark etme, sözcükler yapmak için sesleri karıştırabilme ve sözcükleri seslerine ayırabilme şeklinde sıralanabilir (Hempenstall 2003'den aktaran, Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2010; Phillips vd., 2008).

Alan yazında ses farkındalığı becerilerinin, çocuğun okuma yazmaya hazırlık açısından beklenen olgunluğa ulaşmasına yardım ettiğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (McGee ve Ukrainetz, 2009; Wright, Stackhouse ve Wood, 2008; Anthony ve Francis, 2005; McGee ve Morrow, 2005; Castles ve Coltheart, 2004; Burns, Roe ve Ross, 1992). Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların ses farkındalığı düzeyleri ilerleyen yıllarda okuma-yazma başarısını da öngörmektedir (Segers ve Verhoeven, 2005; Roth, Speece ve Cooper, 2002).

Çocukların ses farkındalığı becerileri yaşa bağlı olarak aşağıdaki becerilerle kendini göstermektedir(Moats ve Tolman, 2009; Adams, 1990).

2-3 yaş – kafiye farkındalığı (24-30 aylıkken başlar)

3-4 yaş – kafiye kullanımı (30-36 aylıkken başlar)

4-5 yaş – kelimeleri hecelerine ayırabilir/ aynı sesle başlayan sözcükleri fark edebilir/ Hecenin başlangıcına göre kelimeleri bölüp birleştirebilir ya da harfler verildiğinde anlamlı kelimeler oluşturabilir. Kelimelerde kaç tane ses olduğunu söyleyebilir.

5-6 yaş – Gruplar halindeki kelimelerden farklı olanı bulabilir. Kelimenin başlangıç sesi/son sesi sorulduğunda söyleyebilir. Aynı sesle başlayan kelimeleri sayabilir. 3-4 sesi anlamlı bir şekilde birleştirebilir/ayırabilir.

6-7 yaş – kelimelerden istenen heceyi çıkarabilir. Kaç hece bulunduğunu söyleyebilir. Kelimelerden sesleri çıkarabilir/ değiştirebilir.

7-8 yaş – heceleyerek okuduğunda yazı farkındalığı becerilerini kullanabilir.

Okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuğu ses farkındalığı konusunda desteklemesi gerekmektedir. Aynı ses ile biten sözcükleri fark ettirmeye çalışmak, aynı sesle başlayan sözcükler üretmeye çalışmak, eş sesli sözcüklerin farklı anlamlara geldiği şiir ve yazıları okumak, uyaklı şarkılar, tekerlemeler, şiirler söylemek, söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemek, ritmik oyunlar oynamak, ses tanıma oyunları oynamak, sözcük ve hece sayma oyunları oynanmak, kendi adlarındaki hece sayılarını uygun el vuruşlarıyla

göstermeleri istenmek ve bir cümleyi tam olarak söyleyip sözcük parçalarına ayırmak yapılabilecek etkinliklerdir (MEB, 2013; Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

1.6.4.3. Görsel Algı

Görsel algı, görsel uyarınları tanıma, benzerlik ve farklılıklarına göre ayırt etme, gruplandırma ve daha önceki deneyimleriyle ilişkilendirip yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ercan, Ahmetoğlu ve Aral, 2016). Frostig (1964) görsel algılamayı; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânla konumun algılanması ve mekan ilişkilerinin algılanması olmak üzere beş alt gruba ayırarak incelemiştir (Akt: Yüksel, 2009).

Görsel algı, çocukların bilişsel aktivitelerinin temelinde bulunur, bu algının gelişimi okul öncesi eğitiminin en önemli görevlerinden bir tanesidir ve daha sonraki okuma yazma becerilerinin gelişimi için temel oluşturur. Görsel algılama becerileri yazma hızıyla doğrudan ilişkilidir ve görsel algı becerileri gelişmemiş çocuklarda okuma güçlüklerine rastlanır. Görsel algı gelişiminin en hızlı olduğu dönem 5 ve 6 yaşları arasındır (Bezrukikh ve Terebova, 2009).

Çocuğun çevresinde bulunan görsel materyalleri (resimler, fotoğraflar, tablolar, şekiller, heykeller, grafikler, haritalar) inceleyerek ne ifade ettiğini algılaması, görsel materyalleri okuyarak açıklamaya çalışması görsel algılarını geliştirmektedir (MEB, 2013). Görsel algı çalışmaları, harflerin tanınmasını, harf ve kelimelerin ayırt edilebilmesini sağlamakta, harflerin yazılış biçimlerinin karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Çocuklara yaptırılacak şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, eşleştirme, yer-yön bulma, şekil-zemin ayrımı, mekânda konum vb. görsel algıya yönelik etkinlikler onların hem okuma yazmaya hazırlık becerilerine hem de zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Böylece çocuklar gözlem becerilerini geliştirerek detayları fark eder, gözlem sonuçlarını yorumlar, nesneler ya da olaylar arasında ilişki kurar ve tahminde bulunarak sonuçlar çıkarır (Kannegieter, 1970; Akt. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Birçok araştırmacı görsel algı eğitimi alan çocukların görsel algılama düzeylerinin ve okuma becerilerinin yükseldiğini saptamıştır (Ercan, Ahmetoğlu ve Aral, 2016; Akaroğlu ve Dereli, 2012; Koç; 2002; Tuğrul vd., 2001).

1.6.4.4. Sözcük Farkındalığı

Sözcük farkındalığı hem yazma hem de konuşma dilinde sözcüğün fark edilmesini, yazarken ve konuşurken kullanılan sözcüklerin arasındaki ilişkinin algılanmasını gerektirmektedir (Justice ve Ezell, 2001). Çocukların okuma yazma öncesi kazanması gereken temel becerilerden, sözcük ve harfi tanımaları, sözcüklerin harflerden, cümlelerin ise sözcüklerden oluştuğunu anlamaları, okunan bir metindeki sözcükleri göstermeleri önemlidir (Soderman vd.,2005; Akt; Bayraktar, 2013).

Çocuklar sözel dil ve yazma becerileri arasındaki ayrımı çok çabuk öğrenirler (Myhill, 2010). Özellikle küçük yaştaki çocuklar, yazı ve konuşma arasındaki ilişkiyi anlamaya başladıklarında, kağıt üzerindeki işaretlerin dili temsil ettiğini kavramaya başlarlar (Rowe, 2008). Bunu anlamalarının ardından çocuklar okuma ve yazmanın nasıl işlediğine dair bir fikir edinirler. Çocuklar öncelikle her harfin birer heceyi temsil ettiğini düşünürler ve daha sonra harf-ses ilişkisini geliştirirler (Zecker, 1999). Çocuklar sözcük farkındalığı becerisini 4-5 yaşlarında kazanmaktadır (McGinty vd, 2006). Sözcük bilgisi fazla olan çocuklar okumayı daha kolay öğrenmekte ve okuduğunu daha iyi anlamaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003; Hirsch, 2003).

Çocukların sözcükleri fark etmeleri, okuma yapılan yazıdaki sözcükler aracılığı ile sağlanabilir. Yazılı materyaller aracılığıyla çocukların sözcükleri kavramaları kolaylaşmaktadır. Sesli kitap okuma diğer okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini olduğu gibi sözcük farkındalığı becerilerinin gelişimini de olumlu etkilemektedir. Sesli kitap okuma sırasında yetişkinlerin sözcükleri parmağıyla soldan sağa, yukardan aşağı doğru takip etmesi,sözcükler hakkında çocuklara soru sorması (en uzun sözcük, ilk sözcük, son sözcük gibi), harf, sözcük, cümle ve noktalama işaretleri hakkında konuşması, istenilen sözcüğü göstererek metin içinde aynısını bulmasını istemek gibi etkinlikler yapması sözcük farkındalığını desteklemek açısından yararlı olacaktır (McGee ve Morrow, 2005).

Ayrıca çocukların günlük hayatta lokantada menüden sipariş vermek, marketten alışveriş yapmak, mektupları, mesajları okumak, gidilecek bir adresi bulmak gibi durumlarla karşılaşmasını sağlamak, çocuklara çevresindeki yazılar (broşür, afiş, etiket yazıları gibi) ile ilgili sorular yönelterek bu materyalleri fark etmesini sağlamak onların hem sözcük farkındalığını geliştirir hem de çocukların okumayı öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlar (MEB, 2013).

Kitaplar, mektuplar, dergiler, gazeteler ve diğer yazılı materyaller, çocukların sözcükleri keşfetmelerini sağladığından okul öncesi eğitim sınıflarında mutlaka bulunması gereken materyallerdir (Griffith vd., 2008; Eliason ve Jenkins, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin çok çeşitli yazılı materyaller sunmaları, sınıftaki materyalleri etiketlemeleri, çocukların yazının işlevini kavramalarını sağlayacak etkinlikler yapmaları, çocukların da yazıları rahatlıkla görebileceği büyüklükte kitaplar seçmeleri ve okurken parmağıyla sözcüklere takip etmeleri oldukça önemlidir (Üstün, 2007).

Bir sınıfın fiziksel düzenlenmesine gösterilen özen, okul öncesi okuma-yazma programının başarısına katkıda bulunur. Okuma-yazma becerilerini teşvik edecek şekilde hazırlanan bir sınıfta, konuşma, dinleme ve bunlar arasındaki bağlantıyı kurmayı destekleyen birçok materyal bulunur. Kitapların ve diğer yazılı materyallerin çocukların kolaylıkla ulaşabileceği yerlerde olması ve çocukların ilgisini çekmek amacıyla bu materyallerin sürekli değişmesi çok önemlidir (Rog, 2011).

1.6.4.5. Yazı Farkındalığı

Çocuklar okula başlamadan önce yazmanın ne olduğu ve yazının işleviyle ilgili bir anlayış geliştirirler (Freeman, 1989). Yazı farkındalığı çocuğun yazma kavramlarını anlamlandırmasını ve harf rakam gibi kavramları birbirinden ayırt etmesini içerir. Yazı farkındalığının içerisinde yazının yönü, kelimeler, kelimeler arasındaki boşluklar, cümleler ve alfabe bilgisi bulunmaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Çocuklar erken yaşlarda ilk olarak yazmanın insanlar tarafından üretildiğini öğrenirler, onlar da düşüncelerini çizimlerle sembolize etmeye başlarlar. Bundan sonra ise yazmanın sıralı bir sistem olduğunu anlarlar; bir harfin diğerinden önce veya sonra gelebileceğini, ilk harfin ve son harfin ne olabileceğini kavrarlar. Bu sesleri temsil eden harflerin soldan sağa veya yukardan aşağıya gibi belirli bir yönde yazılması gerektiği ise 3-4 yaşlarında ortaya çıkar (Treiman and Kessler, 2014).

Erken yaşlarda, çocuklar aktif olarak yazıyla etkileşim içindedirler. Aileler çocukların kelimeleri, işaretleri, sembolleri ve logoları, çevrelerinde gördükleri zaman anladıklarını farkedebilirler (Kassow, 2006). Yazma becerilerinin kazanılması ve yazıyla ilgili bilgilerin edinilmesi, çevreyle olan iletişim ile birlikte oluşur (Frank, 2009). Çocuklar günlük hayatta yazıyla tabelalar, etiketler, kitaplar, televizyon, bilgisayar gibi birçok yerde karşılaşabilirler (Manning, 2004). Sembol ve kelimelere aşina oldukları zaman, çevresel yazı farkındalığı gözlenmeye başlar (Kassow, 2006). Çevresel yazı farkındalığı, günlük yaşam içerisinde

pek çok şekilde karşımıza çıkabilir ve bunun faydası yadsınamayacak derecede güçlüdür. Örnek olarak, mağazalardaki işaretler, reklamlar, sokak tabelaları, ilan panoları ve otobüslerin yan taraflarında bulunan reklamlar gösterilebilir (Fingon, 2005).

Yazı farkındalığı becerileri 3-4 yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. Bu yaşlarda çocuklar işaretlerin veya etiketlerin üzerindeki yazıyla ilgilenir, çeşitli kitapları kapaklarına göre tanıyabilir ve başlıklarını bilebilir, kitapların önden arkaya, soldan sağa doğru okunduğunu ve sadece resimlerden ziyade yazıya bakılarak okunduğunu anlar. İletişim için yazmayı kullanabileceğini anlayabilir, bazı harfleri ve sayıları tanımaya başlayabilir. Çocuklar 4-5 yaşlarına ulaştığında harfleri ayırt etmeye ve tanımlamaya başlarlar. 5-6 yaşlarında ise çocuklar gelişmiş alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinin kullanarak aynı sesle biten (saz, kaz, gaz gibi) kelimeler türetebilir. Daha önce yalnızca görsel olarak tanınan kelimeler, artık temsil ettikleri sesler bilerek okunabilir (Wilson ve Katz, 2009).

Yazı farkındalığını inceleyen çalışmalar genelde çocukların günlük hayatta veya doğal ortamlarında yazıyla olan etkileşimlerinin, yazının kullanıldığı yerleri ve amacını anlamakta bilgi oluşturdıklarını ve kavramları geliştirdiklerini göstermiştir (Teale, 1987). Çocuğa yazmayı oluşturan becerileri edinmesi için yazma yönünden zenginleştirilmiş bir ortam sunulmalıdır. Aileleriyle birlikte alışveriş listeleri oluşturma, yaptıkları resimlerin üzerine isimler yazma, aile üyelerine mektuplar yazma veya çizimler yapma gibi etkinlikler çocukta yazının ne olduğuyla ilgili algı gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların dikkatlerini günlük hayatta karşılaşılan işaretler, harfler, simgeler veya sembollere çekmek ve onlarla ilgili sordukları sorulara yanıtlar vermek yazı farkındalığını desteklemektedir (Mayer, 2007).

1.6.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecini Etkileyen Faktörler

1.6.5.1. Fiziksel Faktörler

Bedensel gelişimi çocukların okuma yazma performanslarını etkilemektedir. Çocuğun boyunun ve kilosunun akranlarıyla kıyaslandığında normal olması, psikomotor becerilerinin, el-göz koordinasyonunun iyi olması da okuma-yazma sürecini etkilemektedir (Machado, 2010; Oktay,2010). Ayrıca çocuğun genel sağlık durumunun iyi olması, okul başarısına etki etmektedir; herhangi bir hastalıkla mücadele eden çocuk okula devam etme

ve ilgisini, enerjisini öğrenmeye yönlendirme konusunda sorunlar yaşayabilir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009).

Yazılı sembolleri anlamlandırma bağlamında okuma sadece bilişsel bir süreç değildir. Okumayı öğrenmek fiziksel hazır bulunuşlukta gerektirir. Yazılı materyalleri görmek, gözle yazı arasında uygun mesafeyi ayarlamak, ses ve işaretle ilgili organların sağlıklı çalışması fiziksel hazır bulunuşlukla ilgilidir (Kuradayıoğlu, 2011; Akar, 2009; Akyol, 2005).

Yazı yazmak ince motor gelişim gerektiren bir eylemdir. Kalem uygun şekilde tutmak, el hareketleri, çizgi çizmek, soldan sağa doğru yazmak, uygun duruşa sahip olmak, el-göz koordinasyonu sağlamak gibi fiziksel becerilerden etkilenmektedir (Güneş, 2007; Marr vd., 2001).

Bu fiziksel becerilerin gelişmesi için önkoşul ince motor becerilerin gelişmesidir. İnce motor becerileri gelişmiş çocuklar kalem kavramakta ve hareket ettirmekte zorlanmazlar. Çocuklar ince motor becerileri, görsel motor becerileri, kalem kavrama ve duruş konusunda zorluklar yaşadıklarında yazma becerileri de gerekenden düşük seviyede olmaktadır (Volman, Schendel ve Jongmans, 2006; Koziatsek ve Powell, 2003; Havens, 2002; Tseng ve Chow 2000).

MEB (2013) eğitim programında görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.), işitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.), kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalem doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.) yapılması önerilmektedir. İnce motor becerilerin gelişimini desteklemek için okul öncesi dönemde kalem, boya, parmak, fırça gibi farklı araçlarla resim yapmak, makasla kesmek, kağıt katlamak, şekiller çizmek, yap-boz yapmak, ipe boncuk dizmek, fermuar-çıtçıt-açmak kapatmak, düğme ilikleyip açmak, oyun hamuru gibi malzemelere şekil vermek gibi etkinlikler fayda sağlamaktadır (Beken, 2009).

1.6.5.2. Zihinsel Faktörler

Okuma-yazmaya hazırlıkta önemli rol oynayan etmenlerden biri de çocuğun zihinsel kapasitesidir. Çocukların, okuma yazmayı öğrenmeden önce zihinsel olarak belli bir olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir (Anbar, 2004; Kılıçaslan, 1997). Piaget'e (1960) göre çocukların kullandığı sözcükler ve eylemleri incelendiğinde zihinsel gelişimleri

hakkında fikir yürütülebilir (Akt; Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Çocuğun sözcük dağarcığı, işittiğini algılayıp uygulamaya yansıtabilmesi, çevresinde bulunan insanlarla iyi iletişim kurması okula hazırlığını olumlu etkilemektedir (Oktay,2010; Morrison,2007; Thomas, 2006). Okul öncesi dönemde zihinsel becerilerin gelişmesi, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır; sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı zihinsel gelişimle ilintili biçimde gelişim göstermektedir (Berk, 2013).

1.6.5.3. Duygusal Faktörler

Çocuklar da yetişkinler gibi kendilerine güvendiklerinde ve kendilerini rahat hissettikleri ortamda bulunduklarında performanslarını en iyi şekilde sergilemektedir. Çocuklar okula başlamadan önce aileleri tarafından, okula başlamasıyla birlikte ayrıca öğretmeni tarafından desteklendiğinde, duygusal anlamda iyi hissettiğinde başarılı olmaktadır; başarılı olduğunu gördüğünde de iyi hissetmektedir (Atay ve Şahin, 2004; Ercan, 2004).

Çocuğun duygusal gelişimi okuma yazmaya hazırlık aşamasında da önem taşımaktadır. Çocuk duygusal açıdan yeterli olgunluğu gösterdiğinde bu süreci kolay atlatır (Çelenk, 2006). Yetişkinlere aşırı bağıllık duymayan, öğrenmeye hevesli olan, akranlarına uyum sağlayabilen çocuklar duygusal açıdan yeterli bulunmaktadır; böylelikle okuma yazmaya hazırlık becerileri de daha kolay gelişmektedir (Sassu,2007’ den aktaran, Bayraktar, 2013; Oktay, 2007).

Çocukların okumaya ilgi duymaları okuma yazmaya duygusal anlamda hazır bulunmalarına yol açmaktadır. Farklı türlerde yazılı materyalleri çocuklara sevgiyle okumak çocukların ilgilerine yön vermekte, okumaya karşı olumlu tutum sergilemelerine aracılık etmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında önemli rol oynayan bir diğer etmense çocuğun kendini düzenleme becerisidir; davranışlarını, duygularını düzenleyebilen, başladığı işi bitirme çabası içerisinde olan çocuklar her alanda daha başarılı olurlar (Ertürk, 2013; Kush, Watkins ve Brookhart, 2005; Girgin, 2003).

Coşkun ve Deniz (2017) ile Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, (2013) araştırmalarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamalarında yazı farkındalığını ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yazma çalışmalarını çoğunlukla çalışma sayfaları aracılığıyla yapmaktadırlar. Okul öncesi dönem çocukları için uzun süre oturma ve dikkat gerektiren yazma etkinlikleri çocukları okuma yazmaya karşı olumsuz tavır

takınmaya itebilir ve henüz oyun çağında bulunan bir çocuğu bu etkinliklerin sıkabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin çocuklar için uygun ortam ve etkinlik oluşturma konusunda önemli rolleri olduğu unutulmamalıdır (Kandır vd., 2010; Deretarla Gül ve Bal, 2006; Wolfersberger vd., 2004).

1.6.5.4. Çevresel Faktörler

Çocuğun okuma yazmaya hazır olmasında zihinsel ve fiziksel faktörler kadar önemli olan başka bir unsur ise çocuğun çevresidir. Eğitim çocuğun doğumuyla birlikte aile ortamında duydukları, gördükleri, yaşadıkları yoluyla başlamaktadır. Eğitimin temelleri ev ortamında atılmaktadır. Dil becerileri başta olmak üzere çocuğun gelişiminde ailenin rolü son derece önemlidir (Güneş, 2010; Fagan, 2001).

Çocukların ilk öğretmenleri olarak tanımlanan ebeveynler aynı zamanda çocuklarının en etkili okuma yazmaya hazırlık kaynaklarıdır. Aile bireylerinin erken çocukluk döneminde bulunan çocuk için iyi birer örnek olması çocuğun bu davranışları edinmesinde ve ilerleyen yıllarda okul başarısı olarak göstermesinde önemli derecede etkilidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Dökmen (1994), çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak isteniyorsa onlara model olunması ve çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak isteyen ebeveynlerin işe kendileri okuyarak başlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmalar, ebeveynlerin okuma davranışları ve çocuklarına kitap okumaya olan ilgileriyle çocukların erken okuma yazma becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Sénéchal ve LeFevre, 2002).

Ailenin okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleme ile ilgili görüşleri çocuğun bu becerileri edinmesindeki bir başka önemli faktördür. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine önem veren ve okul ile yakın işbirliği içinde olan ebeveynlerin çocuklarının, okuma başarılarının da yüksek olduğu bilinmektedir (Çelenk, 2003). Ailenin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazanılmasına ilişkin gerçekleştirdiği uygulamalar, çocuğun okuma yazmaya ilişkin gelecekteki davranış ve tutumlarına şekil vermektedir. Okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okuyan, hikaye kitapları alan, çocuklarıyla kütüphane ziyaretinde bulunan, kafiye sözçük oyunları oynanan, birlikte tekerlemeler söyleyen, çocuklarına masal/öykü anlatan ebeveynlerin çocukları kitap okumaya istekli olmakta ve okuma yazma konusunda yüksek başarı göstermektedir (Cassel, 2011; Hartas, 2011;

Rodriguez vd, 2009; Perry, Kay ve Brown, 2008; Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Son, 2006; Saracho ve Shirakawa, 2004; Baker ve Scher, 2002).

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarına okumayı sevdirmek, okula hazırlık yapmak amacıyla en fazla tercih ettikleri müdahale yöntemi birlikte kitap okumaktır. Birlikte okuma; henüz okumayı bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocuğa/çocuklara kendinden büyük okumayı bilen birinin kitap okuması, çocuğun dinlemesi ve hakkında sohbet etmek/soru sormak gibi etkileşimde bulunulmasıdır (Hindman, Skibbe ve Foster, 2014). Okul öncesi dönemde kendisinden büyük biriyle kitap okuma etkinliklerine belli bir süreyle katılan çocukların ifade edici dil becerileri ve sözcük bilgilerinde akranlarına göre iyi düzeyde oldukları görülmektedir (Huebner ve Payne, 2010; Hart ve Risley, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük bilgisini geliştirdiği saptanmıştır (Senechal ve Cornell, 1993).

Günümüzde çocuklar okuma yazmaya hazırlık becerilerini aile ve okul öncesi eğitim kurumu dışında televizyon, bilgisayar, tablet gibi elektronik ortamlar yoluyla da edinme fırsatı bulabilmektedir (Suna, 2006). Bu noktada, çocuğun ekranda karşılaştığı uygulamanın/programın yüksek nitelikte olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Yüksek nitelikli uygulamaların, tv programlarının (Susam Sokağı gibi) çocukların sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin kanıtlar olmakla beraber eğitsel kategori altında yer alan çoğu uygulama ve programın etkililiğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Bu uygulamaların aile ile birlikte kullanılmadığında dil becerisi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ortaya konmuştur (Golinkoff ve Hirsh Pasek, 2006'dan aktaran, Ertürk Kara, 2018; Bus, Takacs ve Kegel, 2015).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yer alan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta incelenecektir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğdu (2017) araştırmasında erken çocukluktaki evdeki okuma-yazma çevresinin, çocuğun okuduğunu anlamasını, dil becerileri, sözel çalışan bellek ve kelime okumasını nasıl etkilediği incelemiştir. Evdeki destekleyici okuma-yazma çevresinin, alıcı kelime bilgisi ve diğer temel dil becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Annenin duyarlılığı ve sıcaklığının, evdeki okuma-yazma çevresi kadar çocukların sözel çalışan bellek gelişimi ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Keleş Ertürk (2017) 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveyne ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada anne babaların ebeveynliğe yönelik tutumları, okumaya ilişkin inançları, evdeki okuryazarlık ortamı ve çocukların okula hazır olma becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Coşkun (2016) çalışmasında aileler tarafından evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Aileleri tarafından uygulanan ev etkinliklerinin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan (2016) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte uyguladıkları okuma etkinliklerini araştırmış, ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile ebeveynlerin sosyo ekonomik düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Takıl (2016) çalışmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların dil gelişimine ne gibi katkılar sunabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde Türkçe eğitiminin sadece örgün eğitim kurumlarında yapılmasının, aile tarafından desteklenmemesinin çocuğun dil gelişiminde istenilen düzeye varılamamasına sebep olduğu ortaya konmuştur.

Erkan ve Topçu Bilir (2015) araştırmalarında okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim, anne ve baba öğrenim düzeylerinin öğrencilerin Türkçe dil becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ancak; kardeş sayısı ve cinsiyet faktörlerinin dil becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri (2015) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerini ve bu becerilere etki eden değişkenleri incelemiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların %17,8'inin kendi ismini yazabildiği ve çocukların yaş, cinsiyet ve anne eğitim ve gelir düzeyleri ile isim yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özen Altınkaynak (2014), araştırmasında ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirmeyi; bu programın ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüş ve uygulamalarını farklılaştırdığı ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın çocukların ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük-yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Bayraktar (2013) çalışmasında Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisini incelemiş, bu programın çocukların becerileri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır.

Alisinanoğlu ve Şimşek (2012) yaptıkları çalışmada anasınıfına devam eden çocuklara yönelik Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'na katılan çocukların

yazmaya hazırlık becerilerinin katılmayan çocuklara kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Büyüktaşkapu (2012) çalışmasında Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'nın çocukların ileriki okuma başarılarına etkisini araştırmıştır. Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan çocukların okuma başarılarının programa katılmayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altıparmak'ın (2010) anne-babaların okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini incelediği çalışmasında anne-babaların okuma yazmaya hazırlıkla ilgili 45 etkinlik hakkındaki görüşleri ve bu etkinlikleri evde çocukları ile birlikte ne sıklıkta yaptıkları sorulmuştur. Araştırma sonuçları ebeveynlerin büyük bir kısmının evde yapılan okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini çocukları için önemli buldukları, evde daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapmayı önemsediklerini göstermiştir. Ayrıca ebeveynlerin fonolojik farkındalığı arttıran etkinlikleri çok tercih etmedikleri, ebeveynlerin sosyo ekonomik durumlarının çocuklarına sağladıkları ev ortamıyla ve okuma-yazmaya hazırlık uygulamalarıyla önemli derecede ilişkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anderson, Anderson ve Sadiq (2017) çalışmalarında aile okur-yazarlık programlarının küçük çocukların dili ve okuryazar öğrenimi üzerindeki etkileri üzerine literatürü gözden geçirmiştir. Meta analizler, aile okuryazarlığı programlarının küçük çocukların dilini ve öğrenme gelişimini olumlu etkilediğini ve iki dilli aile okuryazarlığı eğitimlerine ilişkin çalışmaların, çocukların egemen veya ana dilde erken okuma yazma bilgisini önemli derecede arttırdıklarını ve evde dil bakımını geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Borisovaa ve diğerleri (2017) tüm çocuklara adil bir başlangıç yapabilecek etkin erken çocukluk programlarına olan ihtiyaç ve düşük eğitim seviyeli ülkelerde erken dili destekleyen farklı müdahalelerin ve okul hazır olma becerileri konusunda yetersizlikten yola çıkmıştır. Çalışma Etiyopya'da ölçek büyütme potansiyeline sahip iki girişimin etkisini karşılaştırarak edebiyata katkıda bulunmayı amaçlamıştır: (1) hükümet tarafından işletilen bir yıllık okul öncesi sınıf tabanlı bir model ve (2) aile temelli bir model. Bu aile odaklı yaklaşım, standart merkez temelli bir program yerine, basit oyunları kullanarak erken dili ve evdeki genel okula hazır olma becerilerini güçlendirmede ebeveynleri ve bakıcıları kullanmaktadır. Aile temelli programda çocuklar tarafından yapılan kazanımlar

ile erken ilköğretim, erken matematik, sosyo-duygusal gelişme ve genel olarak okula hazırlık açısından standart hazırlık sınıflardaki çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mascarenhas ve diğerleri (2017) çalışmasında erken dönemde çocuk merkezli okuma yazma oryantasyonunda (CCLO) ev okuryazarlığı ortamının (HLE) özellikleri ve etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Singapur da yaşayan 525 ebeveyn, 2009-2010 yıllarında 12 ayda bir ev okuryazarlığı ortamı (HLE) ve çocuk merkezli okuma yazma oryantasyonu (CCLO) puanlarını oluşturan anketleri doldurmuştur. Ankete katılanların çoğunluğunun bir kütüphane kartı vardır ve 10'dan az çocuk kitabı vardır. Ebeveynlerin % 18'i gün içinde çocuğa okurken, bu kişilerin dörtte biri çocukları uykuya yatmadan önce kitap okumaktadır. Araştırma sonucu okuma yazma açısından zengin bir ev ortamının çocuk merkezli okuma yazma oryantasyonu ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Jung ve diğerleri (2016) aile okuryazarlığı programları içinde özellikle öğretmen-çocuk etkileşimleri ve çocukların dil ve okuma yazma etkinliklerine katılımı gibi erken çocukluk eğitimi (ECE) programlarının temel özelliklerini ve bu özelliklerin Latin çocuklarının erken dil ve okuryazarlık gelişimleriyle nasıl ilişkili olduğunu açıklamaya çalışmışlardır. Çalışma grubu, aile okuryazarlık programlarına kayıtlı düşük gelirli ailelerden gelen 181 Latin çocuktan oluşmaktadır (3-5 yaş). Öğretmen-çocuk etkileşimleri, sosyo-duygusal destek konusunda orta kalitede ve eğitim kalitesinde düşük kalitededir. Latin çocukları günlerinin yaklaşık %20'sini dil ve okuma-yazma etkinliklerinde geçirmiştir. Araştırma sonuçları, Latin çocuklarının ECE programlarındaki dil ve okuma yazma faaliyetlerine katılımlarının, İngilizce konuşma dilleri ve alfabe bilgisi ile öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliklerinden daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Su ve diğerleri (2016) yaptıkları boylamsal araştırmada, 262 Çinli çocuğun okul öncesinde kazanılan dil becerilerinin ve erken yaşlarda aile desteğinin çocukların ilkokul sonundaki okuryazarlık becerileri üzerindeki yordayıcı gücünü araştırmıştır. Sonuçlar, Çince'de 5. sınıf (yaş 11) okuryazarlık becerilerinin önemli bir (% 20-34%) bölümünün erken dönem aile desteği (3 yaş) ve dil becerileri (3 ile 5 yaş) ile açıklanabileceğini göstermiştir. Ailenin sosyoekonomik durumu ve ebeveyn-çocuk okuma eğitimi, farklı okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Kathomi (2015) yaptığı araştırmada ebeveyn katılımı ile Langata bölgesinde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık gelişimi arasında, özellikle de beş ila altı yaş

arasındaki okur-yazarlık gelişimi arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Literatür taraması, araştırmaya dayalı mevcut ebeveyn anlayışını, okulun ebeveyn katılımı içindeki rolünü, erken çocukluk eğitiminde ebeveyn katılımını ve farklı ülkelerdeki çeşitli okuma yazma programları üzerine odaklanan ebeveyn okuryazarlığı öğretme ve okuma yazma gelişimini ele almıştır. Bulgular ebeveyn katılımı ile Langata bölgesindeki okul öncesi çocukların okuryazarlığı gelişimi arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Steiner (2014) çalışmasında kültürel açıdan çok çeşitli öğrenci popülasyonlarına sahip iki birinci sınıfta yürütülen bir aile okuryazarlığı müdahalesini incelemiştir. Deney ve kontrol sınıflarında, altı ebeveyn ve bir sınıf öğretmeni, ev-okul ortaklıkları kurma konusunda eğitim almıştır. Araştırma sonuçları katılımcı ebeveynlerin, eğitimden önce ve sonra etkili öykü kitabı okuma stratejilerini önemli ölçüde kullandıklarını göstermiştir. Ebeveyn ve öğretmen katılımı, kontrol sınıfındaki öğrencilere kıyasla, deney grubu öğrencilerinin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır.

Swain, Brooks ve Bosley (2014) araştırmalarında ebeveynlerin okuryazarlık programına katılma deneyim ve algılamalarına odaklanmıştır. Kasım 2007'den Temmuz 2009'a kadar yapılan araştırmada, İngiltere'de 74 ailenin katıldığı okuma yazma programında 101 ebeveyn kurslarını tamamladıktan yaklaşık 12 hafta sonra görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler programın kısa ve orta vadeli faydaların belirlenmesi ve ebeveynlerin yaşamları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapmıştır. Aile okuryazarlığı konusunda daha önce yapılan çalışmalarda genellikle çocukların okuryazarlık sonuçlarına odaklanmıştır. Bu çalışma ise, ebeveynlerin okuryazarlık programlarının katılımcıları ve tüketicileri olarak, gelecekteki başarılı programların tasarımı da dahil olmak üzere, ebeveynlerin politikaya ve uygulamaya hayati katkılarda bulunma potansiyeline sahip olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda ebeveynlere, çocukları, aileleri ve okulları için bir dizi fayda olduğunu göstermiştir. Bunlar; ebeveynler çocuklarının öğrenmesini desteklemeyi öğrenir; eğitim ve öğrenim üzerine daha fazla değer verirler ve okul sistemleri hakkında daha derin bir anlayış kazanırlar; kendi okuma yazma becerilerini geliştirmeye daha çok ilgi duyarlar; çocukları okula geçtikçe devam ettirilen sosyal ve destekleyici ağlar oluştururlar, programlar ebeveynlere ileri eğitim ve öğretime geçiş için fırsatlar sunarlar şeklinde sıralanmıştır.

Anderson, Anderson ve Teichert (2013) 20'den fazla yıl önce Kanada da bir köyde geliştirilen ve uygulanan bir aile okuryazarlığı programına katılan 18 işçi ailesinden 10'u ile röportaj şeklinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çalışma, Tulving'in

otobiyografik olarak tanımladığı episodik bellek kavramı (bir kişinin geçmiş tecrübelerini hatırlama ve yansıma imkânı tanıyan kavram) çerçevesinde şekillendirilmiştir. Ailelere çocuklarıyla birlikte uygulanan bu programın aktif katılım gerektiren yapısının, onların oyun yoluyla öğrenme, gelişimsel açıdan uygun müfredat ve pedagojiyi anlamalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, aileler, evde ve toplulukta çocuklarının öğrenmesini nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgiler edindiklerini; okulda daha rahat olduklarını ve çocuklarının eğitimine daha fazla katıldıklarını; çocuklarıyla birlikte programdan sosyal olarak yararlandıklarını ve programın çocuklarının okula geçişine yardım ettiğini belirtmiştir.

Lefebvre, Trudeau ve Sutton (2011) çalışmalarında düşük sosyoekonomik bölgelerde yaşayan anaokulu çocuklarıyla birlikte hikaye kitabı okuma (SSR) etkinlikleri (iki farklı etkinlik) gerçekleştirmiş ve bu etkinliklerin çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine etkilerini karşılaştırmıştır. Etkinliklerin deney grubunun fonolojik farkındalık puanlarını anlamlı derecede etkilediği; ancak kelime dağarcığı puanlarını anlamlı derecede etkilemediği görülmüştür. Çalışma aynı zamanda birlikte kitap okuma etkinliğine katılan düşük sosyoekonomik seviyeye sahip çocukların, bu etkinliklere katılmayan anaokulu öğrencilerinin becerileri ile karşılaştırmıştır. Deneyisel durumdaki düşük sosyoekonomik ailelerden gelen çocuklar, sosyoekonomik seviyesi yüksek ailelerden gelen akranlarına (n = 12) oranla daha iyi performans göstermiştir.

Sheridan vd. (2011) çalışmalarında dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarının okula hazırlığını kolaylaştırmak için geliştirilmiş, özellikle dil ve okuryazarlık gelişimine odaklanan bir ebeveyn katılımı programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 21 okuldan 217 çocuk, 211 ebeveyn ve 29 öğretmen katılmıştır. Çocukların dil kullanımı, okuma ve yazma becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinde, iki eğitim öğretim yılındaki değişim oranlarında deney ve kontrol katılımcıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Anaokuluna başladıktan sonra gelişimiyle ilgili kaygı duyulan bazı alt gruplarda ise, programın çocukların ifade edici dillerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli olarak da adlandırılan korelasyonel araştırma modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır”(Büyüköztürk, 2009).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini için Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıfı belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi; tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olduğu ve bir bireyin seçiminin diğer bireylerin seçimini etkilemediği yöntemidir. Bu yöntemle bireylerin örnekleme seçilmesinde şansları eşittir ve birbirlerinden etkilenmemektedir. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın uygulanması için uygun ortamı sağlayabilecek okullar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, bu okullar aracılığıyla 60-84 aylık çocuğa sahip 224 aileye ulaşılarak Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi uygulanmıştır. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya

gönüllü olan 180 çocuğa araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te çocuklara, çocukların ebeveynlerine ve çocukların öğretmenlerine ilişkin demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyeti	f	%
Kız	120	53.6
Erkek	104	46.4
Yaşı		
60-72ay	133	59.4
72-84ay	91	40.6
O.Ö.Eğitimi alma durumu		
O.Ö.Eğitimi alan	103	46.0
O.Ö.Eğitimi almayan	121	54.0
O.Ö.Eğitimi alma süresi		
Eğitim almayan	121	54.0
1 yıl	56	25.0
2 yıl	33	14.7
3 yıl	14	6.3
Kaçıncı çocuk		
Tek çocuk	24	10.7
En küçük	112	50.0
Ortanca	27	12.1
En büyük	61	27.2
Toplam	224	100.0

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine ilişkin bilgiler incelendiğinde kız çocukların oranının % 53.6 erkek çocukların oranının ise % 45.4 olduğu görülmektedir. 60-72 aylık çocukların oranı % 59.4, 72-84 aylık çocukların oranı % 40.6' dır. Daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklar örneklemin % 54' ünü, eğitim alan çocuklar ise % 46' sını oluşturmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri incelendiğinde ise; çocukların % 25' inin bir yıl eğitim aldığı, % 14.7' sinin iki yıl, % 6.3' ünün üç yıl eğitim aldığı belirlenmiştir. Evdeki en küçük çocukların oranının % 50, en büyük çocuk olanların % 27.2, ortanca olanların % 12.1, tek çocuk olanların % 10.7 olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Çocuğun Ailesine İlişkin Demografik Bilgiler

Anketi dolduran kişi	f	%
Anne	180	80.4
Baba	38	17.0
Diğer	6	2.7
Evdeki çocuk sayısı		
Bir	24	10.7
İki	134	59.8
Üç	48	21.4
Dört	18	8.0
Evde yaşayanlar		
Anne ve çocuk	3	1.3
Baba ve çocuk	1	0.4
Anne, baba ve çocuk	205	91.5
Diğer	15	6.7
Anne öğrenim durumu		
İlkokul	53	23.7
Ortaokul	48	21.4
Lise	57	25.4
Yükseköğretim	66	29.5
Baba öğrenim durumu		
İlkokul	45	20.1
Ortaokul	30	13.4
Lise	57	25.4
Yükseköğretim	92	41.1
Toplam	224	100.0

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketini yanıtlayan kişinin % 80.4 oranında anne olduğu, % 17 oranında baba ve % 2.7 oranında diğer kişiler olduğu görülmektedir. Evdeki çocuk sayısı incelendiğinde; evde iki çocuğu olan ebeveynlerin % 59.8, evde üç çocuğu olan ebeveynlerin % 21.4, tek çocuğu olan ebeveynlerin % 10.7 ve evde dört çocuğu olan ebeveynlerin % 8 olduğu belirlenmiştir. Evde “anne, baba ve çocuk” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı % 91.5, “diğer” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı % 6.7, “anne ve çocuk” olarak yaşayan ebeveynlerin oranını % 1.3 ve “baba ve çocuk” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı % 0.4’tür.

Tablo 3. Çocuğun Öğretmenine İlişkin Demografik Bilgiler

Çalıştığı yer	f	%
Merkez	190	84.8
Merkeze Bağlı Köy	34	15.2
Öğrenim Durumu		
Lisans	209	93.3

Yüksek Lisans	15	6.7
Mezun olduğu bölüm		
Okul öncesi	193	86.2
Diğer	31	13.8
Deneyim		
1-5 yıl	51	22.8
5-10 yıl	123	54.9
10-15 yıl	19	8.5
15-20 yıl	15	6.7
20 yıl üstü	16	7.1
Statü		
Kadrolu	215	96.0
Ücretli	9	4.0
Toplam	224	100.0

Merkezde çalışan öğretmenlerin oranının % 84.8, köyde çalışan öğretmenlerin oranının % 15.2 olduğu görülmektedir. Öğretmenin öğrenim durumu incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin oranının % 93.3, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranının ise % 6.7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu (% 86.2) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde ise 5-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının % 54.9, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının % 22.8, 10-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının % 8.5, 20 yıl üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının % 7.1 ve 15-20 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının ise % 6.7 olduğu saptanmıştır. Kadrolu öğretmenler örneklemin % 96'sını ücretli öğretmenler ise % 4'ünü oluşturmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'na İlişkin Demografik Bilgiler

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine katılan 224 ebeveynin çocukları arasından ulaşılabilir olan 180 çocuğa Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da bu araç uygulanan çocuklara, çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocuğa İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyeti	f	%
Kız	99	55.0
Erkek	81	45.0
Yaşı		
60-72ay	107	59.4
72-84ay	73	40.6
O.Ö.Eğitimi alma durumu		
O.Ö.Eğitimi alan	86	47.8
O.Ö.Eğitimi almayan	94	52.2
O.Ö.Eğitim süresi		
0 yıl	94	52.2
1 yıl	46	25.6
2 yıl	28	15.6
3 yıl	12	6.7
Kaçıncı çocuk		
Tek çocuk	17	9.4
En küçük	94	52.2
Ortanca	23	12.8
En büyük	46	25.6
Toplam	180	100.0

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine ilişkin bilgiler incelendiğinde kız çocukların oranının % 55 erkek çocukların oranının ise % 45 olduğu görülmektedir. 60-72 aylık çocukların oranı % 59.4, 72-84 aylık çocukların oranı % 40.6' dır. Daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklar örneklemin % 52.2' sini, eğitim alan çocuklar ise % 47.8' ini oluşturmaktadır. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri incelendiğinde ise; çocukların % 25.6'sının bir yıl eğitim aldığı, % 15.6' sının iki yıl, % 6.7' sinin ise üç yıl eğitim aldığı belirlenmiştir. Evdeki en küçük çocukların oranının % 52.2, en büyük çocuk olanların % 25.6, ortanca olanların % 12.8, tek çocuk olanların % 9.4 olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Çocuğun Ailesine İlişkin Demografik Bilgiler

Evdeki çocuk sayısı	f	%
Bir	17	9.4
İki	106	58.9
Üç	41	22.8
Dört	16	8.9
Evde yaşayanlar		

Anne ve çocuk	1	0.6
Baba ve çocuk	1	0.6
Anne, baba ve çocuk	166	92.2
Diğer	12	6.7
Anne öğrenim durumu		
İlkokul	40	22.2
Ortaokul	40	22.2
Lise	42	23.3
Yükseköğretim	58	32.2
Baba öğrenim durumu		
İlkokul	38	21.1
Ortaokul	20	11.1
Lise	44	24.4
Yükseköğretim	78	43.3
Toplam	180	100.0

Evdeki çocuk sayısı incelendiğinde; evde iki çocuğu olan ebeveynlerin % 58.9, evde üç çocuğu olan ebeveynlerin % 22.8, tek çocuğu olan ebeveynlerin % 9.4 ve evde dört çocuğu olan ebeveynlerin % 8.9 olduğu belirlenmiştir. Evde “anne, baba ve çocuk” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı % 92.2, “diğer” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı % 6.7, “anne ve çocuk” olarak yaşayan ve “baba ve çocuk” olarak yaşayan ebeveynlerin oranı ise % 0.6 olarak saptanmıştır.

Tablo 6. Çocuğun Öğretmenine İlişkin Demografik Bilgiler

Çalıştığı yer	f	%
Merkez	146	81.1
Merkeze Bağlı Köy	34	18.9
Öğrenim Durumu		
Lisans	165	91.7
Yüksek Lisans	15	8.3
Mezun olduğu bölüm		
Okul öncesi	150	83.3
Diğer	30	16.7
Deneyim		
1-5 yıl	34	18.9
5-10 yıl	105	58.3
10-15 yıl	11	6.1
15-20 yıl	14	7.8
20 yıl üstü	16	8.9
Statü		
Kadrolu	171	95.0
Ücretli	9	5.0
Toplam	180	100.0

Merkezde çalışan öğretmenlerin oranı %81.1, köyde çalışan öğretmenlerin oranı %18.9 olarak belirlenmiştir. Öğretmenin öğrenim durumu incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin oranının % 91.7, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranının ise %8.3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu (%83.3) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde ise 5-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının %58.3, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının %18.9, 20 yıl üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının %8.9, 15-20 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının ise %7.8 ve 10-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin oranının % 6.1 olduğu saptanmıştır. Kadrolu öğretmenler örneklemin %95'ini ücretli öğretmenler ise %5'ini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde; okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ve bu etkinlikleri uygulama sıklıklarının değerlendirmek için Nebrig (2007) tarafından geliştirilen ve Altıparmak (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi, çocukların sözcük-yazı farkındalığı beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Clay (1979) tarafından geliştirilen ve Bayraktar (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Dönemde Sözcük-Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi

Nebrig (2007) tarafından geliştirilen ve Altıparmak (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi dördümlü likert tipi sorulardan olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ebeveynlerin ankette yer alan okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ne kadar önemli buldukları (A Bölümü) ve evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne sıklıkla gerçekleştirdikleri (B Bölümü) değerlendirilmektedir. Her iki bölüm de iki alt boyuttan oluşmaktadır; Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu genellikle çocuğa okuma veya hikaye hakkında soru sorma gibi günlük bir rutinde ebeveyn ile çocuğun arasında gerçekleşen 22 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır. Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu ise genellikle okulda yapılan etkinliklere benzer ek materyaller gerektiren 23 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır.

A Bölümünde aileler 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliği için (1) Çok önemli değil, (2) Biraz önemli, (3) Çok önemli ama kesinlikle gerekli değil ve (4) Kesinlikle önemli ve gerekli seçenekleri arasından; B Bölümünde ise bu etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını (0) Nadiren veya hiçbir zaman, (1) Ayda bir veya iki kere, (2) Haftada bir veya iki kere, (3) Haftada üç veya daha fazla kere seçenekleri arasından seçerek yanıtlamışlardır.

Altıparmak'ın (2010) çalışmasında Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi iç tutarlılık katsayısı, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 1) için $\alpha = .90$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 2) için $\alpha = .88$ anketin tamamına için ise .97 olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 1) için $\alpha = .93$ ve Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 2) için $\alpha = .93$, ölçeğin tamamı için $\alpha = .96$ olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ayrıca ölçeğin iki ayrı bölümüne ilişkin iç tutarlılık katsayılarına yer verilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) tüm ölçek için $\alpha = .94$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha = .91$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha = .90$ olarak hesaplanmıştır. B Bölümü (sıklık) tüm ölçek için $\alpha = .95$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha = .92$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha = .91$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okul Öncesi Dönemde Sözcük-Yazı farkındalığı Değerlendirme Aracı

Clay (1979) tarafından geliştirilen, Justice, Bowles ve Skibbe (2006) tarafından yeniden düzenlen ve Bayraktar (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Dönemde Sözcük-Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı (Preschool Word and Print Awareness) iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan Yazı Kavramları (Kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü, başlık, yazının okunuş yönü, soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya doğru, yazının işlevi ve harf kavramları gibi) 14 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut Sözcük Tanıma ise (büyük ve küçük, kısa ve uzun, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı vb.) 12 maddeden oluşmaktadır. Yazı Kavramları alt testi için Nine Ducks Nine (Hayes 1990) hikâyesi; Sözcük Tanıma alt testi için ise Spot Bakes A Cake (Hill, 1994) hikâyesi kullanılmıştır. Kullanılan hikaye kitaplarından Dokuz Ördek (Nine Ducks Nine) adlı hikaye kitabı, dokuz ördek ile tilki arasında geçen macerayı anlatmaktadır. Spot Pasta Yapıyor (Spot Bakes A Cake) adlı hikayede ise Spot adlı köpeğin annesiyle birlikte pasta yapışı anlatılmaktadır.

3.3.2.1. Puanlama

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın uygulamasında çocuğa hikâyenin hemen hemen her sayfasında çeşitli sorular yöneltilir. Çocuktan alınan cevaplardan sonra hikâye okunur. Çocuk doğru cevapları için 1 puan, yanlış cevapları için ise 0 puan alır. Yazı Kavramları alt testinin 4., 5. ve 12. maddelerinde ise çocuk verdiği cevaba göre 0, 1 ve 2 puan alabilmektedir. Çocuğun Yazı Kavramları alt testinden alabileceği en yüksek puan toplam 16 puan; Sözcük Tanıma alt testinden alabileceği en yüksek puan ise toplam 12 puandır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın iç tutarlılık katsayıları Bayraktar'ın (2013) çalışmasında “Yazı Kavramları” alt boyutu için $\alpha=.93$ “Sözcük Tanıma” alt boyutu için $\alpha=.92$ olarak verilmiştir Bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı Yazı Kavramları alt boyutu için $\alpha=.71$ Sözcükleri Tanıma alt testi için $\alpha=.77$ olarak hesaplanmıştır. Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın tamamının iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=.82$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından aileler ve öğretmenler için iki farklı kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Aileler çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitimi alma durumu ve süresi, kaçınıcı çocuk olduğu, anketi dolduran kişi, evdeki çocuk sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu gibi soruları yanıtlamıştır. Öğretmenler ise mesleki deneyimi, statüsü, mezun olduğu bölüm, öğrenim durumu, çalıştığı yer gibi sorulardan oluşan maddeleri yanıtlamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için Aksaray ilinde 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış daha sonra araştırmacı Aksaray merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıfı belirlemiştir. Bu okullara 395 adet Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi dağıtılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerden anketleri velilere ulaştırmaları istenmiştir. Dağıtılan anketlerden 224 tanesi çocukların ebeveynleri tarafından yanıtlamış ve geri dönmüştür. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya gönüllü olan 180 çocuğa

araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Uygulama sınıf dışında sessiz bir ortamda her çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Test, her çocuk için ortalama 10 dk. sürmüştür. Araştırmacı uygulama sırasında çocuklara hikayeye ilgili soru sorarken aynı zamanda aldığı yanıtı göre puanlamayı da gerçekleştirmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 24.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin gruplar arası normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu için (Büyüköztürk. 2011) hem Kolmogorov-Smirnov test sonucuna hem de basıklık çarpıklık değerlerine (-1, +1) bakılarak karar verilmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü için ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümünde veriler üzerinde betimsel analiz (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer), bağımsız değişkenlerin etkisini incelemek için ise normallik şartı sağlandığından bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı için betimsel analiz (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer) ve bağımsız değişkenlerin etkisini incelemek için Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve Yazı Kavramları alt boyutu verileri üzerinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H. Testi, Sözcük Tanıma alt boyutu verileri üzerinde ise bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular

4.1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri öneme dair ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 7 bu değerlerin yüksekten düşüğe sıralanışını göstermektedir.

Tablo 7. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerinin Ortalama Puanı Yüksekten Düşüğe Sıralaması

Madde No	Etkinlik	$\bar{x}$	SS
10	Hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek	3.65	.666
2	Hikaye okurken çocuğa sorular sormak	3.63	.709
15	Çocuğunuza okurken bilinmedik kelimelerle karşılaştığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak	3.62	.737
20	Çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek	3.56	.778
39	El kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak	3.56	.743
25	Bir hikaye okuduktan sonra ilk başta, sonra ve en sonda neler olduğunu sorma	3.55	.744
44	Bir işi yaparken (örneğin; alışveriş yapma, yemek pişirme veya banyo yapma) ne yapıyor olduğunuzu anlatmak	3.48	.763
23	Çocuğu en azından 2 dakika süresince bir konu, bir kişi veya o an ne yaptığı	3.46	.797
5	Çocuğun ismindeki harfleri gösterip tanıtmak	3.38	.905
36	Okuma işleminin soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru yapıldığını göstermek	3.38	.921
13	Bir hikaye okurken çocuktan hikayede sonra ne olacağını tahmin etmesini istemek	3.37	.904
8	Çocuğu kitaplara bakması için kütüphaneye veya kitapçıya götürmek	3.34	.885
35	Belgesel ve eğitici programları beraber izleyip tartışmak	3.33	.871
7	Çocuğun, çizdiğiniz harflerin üzerinden kalemle geçmesini istemek	3.32	.954
12	Noktaları birleştirme veya basit labirent gibi etkinliklerle yazı yazmayı teşvik etmek	3.32	.900

22	Çocuğu yazarken veya resim yaparken pastel boya, tebeşir, kurşun, keçeli veya tükenmez kalem gibi değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek	3.31	.918
42	Çocuğa bir kelimenin nasıl yazıldığını ve/veya kelimenin nasıl telaffuz edildiğini göstermek	3.29	.920
26	Bilindik bir kitap okurken bazı kelimeleri söylemeyip çocuktan tamamlamasını istemek	3.26	.921
30	Çocuğun “yazdığı” bir şeyi okumasını istemek	3.23	.989
37	Evdeki (gazete, kitap, dergi) ve kamu alanlarındaki (tabelalar, menüler) farklı türdeki yazılı materyallerine dikkat çekmek	3.23	.931
29	Kitabın kapağındaki kitap ismini göstermek	3.21	.965
18	Kum veya parmak boyası, kil ve oyun hamuru gibi şeylerle harfler oluşturmaya çalışmak	3.18	.930
40	Çocuk bir resim çizdikten sonra ondan resmin altına resmi anlatan bir şeyler yazmasını / bir şeyler karalamasını istemek	3.17	.927
43	Eğitici oyuncaklarla veya bilgisayar oyunlarını beraber oynamak	3.13	.842
19	Çocuğa daha önce birkaç kez okuduğunuz bir kitabı “okuyormuş gibi” yapmaya teşvik etmek	3.10	.990
14	Alfabe ile ilgili şarkılar söylemek	3.08	.974
24	Çocuk adını yazarken harfleri tek tek yüksek sesli söylemek	3.08	.962
34	Çocuğunuza okurken okuduğunuz kelimeleri parmakla göstermek	3.05	1.047
11	Çocukla sohbet ederken sıradışı ve ilginç kelimeler kullanmak	3.04	.974
38	Yönergeli oyunlar oynamak	3.04	.925
17	Harflerle alfabe ile ilgili kitapları okumak	3.03	.944
45	Evcilik oyunlarında çocuğu listeler hazırlamaya teşvik etmek (garsonculuk oynarken “sipariş alma” veya evcilik oynarken “alışveriş listesi” hazırlama gibi)	3.03	.979
28	Bir şey okurken durup belirli bir kelimenin resmini göstermek	3.02	.982
41	Birkaç kelimenin içinde hangisinin farklı sesle başladığını sormak (“masa, moda, kavun, müzik” gibi)	2.98	1.020
9	Harfleri öğretmek için tahta veya mıknatıslı harfler kullanmak	2.94	1.051
3	Çocuğun bir hikaye anlatmasını istemek ve o izlerken hikayeyi yazıya dökmek	2.94	1.031
27	Tekerlemeli oyunları oynamak	2.92	.927
1	Çocuk tekerlemeleri, maniler okumak	2.90	.944
6	Kafiyeli çocuk şarkıları söylemek	2.86	.972
4	Kafiyeli kitaplar okumak	2.82	1.022
3	Çocuktan bir kelime veya ismin hece sayısına göre el çırpmasını istemek	2.76	1.057
21	Çocuğa bir kelimenin veya bir ismin ilk sesini değiştirmesini istemek mesela, Murat’ı surat olarak değiştirmek).	2.63	1.055
32	Dil sürçmeli tekerlemeler söyletmek	2.63	.980
16	Televizyonda, radyoda veya sokakta duyduğunuz kafiyeli şarkıları söylemek	2.58	.977
31	İki kelime söyleyip bunların kafiyeli olup olmadığını sormak	2.55	1.057

Tablo 7, ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) maddelerine ortalama 2.55 ile 3.65 arasında yanıt verdiklerini göstermektedir. Önem maddelerinin ortalaması 3.15 dir. Ebeveynlerin 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliğinden 33’ünü 3.0’ den yüksek (çok önemli olduğu halde kesinlikle gerekli olmadığı) bulduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin önem maddelerine verdiği yanıtlara ilişkin daha net bir fikre sahip olmak

için; her bir etkinliğin aile için “kesinlikle gerekli ve önemli olma” yüzdeleri hesaplanmıştır. Ortalaması en yüksek olan ilk altı madde incelendiğinde bu maddelerin madde 10 ”hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek”, madde 2 “hikaye okurken çocuğa sorular sormak”, madde 15 ”çocuğunuza okurken bilinmedik kelimelerle karşılaşıldığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak”, madde 20 ”çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek”, madde 39 ”el kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak” ve madde 25 “bir hikaye okuduktan sonra ilk başta, sonra ve en sonda neler olduğunu sormak” olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerinin “Kesinlikle Önemli ve Gerekli” Yüzdeleri

Madde No	Etkinlik	%
10	Hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek	74.6
2	Hikaye okurken çocuğa sorular sormak	73.7
15	Çocuğunuza okurken bilinmedik kelimelerle karşılaşıldığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak	73.7
20	Çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek	70.5
39	El kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak	69.6
25	Bir hikaye okuduktan sonra ilk başta, sonra ve en sonda neler olduğunu sormak	68.3
23	Çocuğu en azından 2 dakika süresince bir konu, bir kişi veya o an ne yaptığı hakkında konuşmaya teşvik etmek	62.5
36	Okuma işleminin soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru yapıldığını göstermek	62.5
44	Bir işi yaparken (örneğin; alışveriş yapma, yemek pişirme veya banyo yapma) ne yapıyor olduğunuzu anlatmak	62.5
5	Çocuğun ismindeki harfleri gösterip tanıtmak	62.1
13	Bir hikaye okurken çocukta hikayede sonra ne olacağını tahmin etmesini istemek	61.2
7	Çocuğun, çizdiğiniz harflerin üzerinden kalemle geçmesini istemek	58.9
22	Çocuğu yazarken veya resim yaparken pastel boya, tebeşir, kurşun, keçeli veya tükenmez kalem gibi değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek	57.6
8	Çocuğu kitaplara bakması için kütüphaneye veya kitapçıya götürmek	56.7
12	Noktaları birleştirme veya basit labirent gibi etkinliklerle yazı yazmayı teşvik etmek	55.8
42	Çocuğa bir kelimenin nasıl yazıldığını ve/veya kelimenin nasıl telaffuz edildiğini göstermek	54.9
35	Belgesel ve eğitici programları beraber izleyip tartışmak	54.5
30	Çocuğun “yazdığı” bir şeyi okumasını istemek	54.0
26	Bilindik bir kitap okurken bazı kelimeleri söylemeyip çocukta tamamlamasını istemek	52.7
29	Kitabın kapağındaki kitap ismini göstermek	52.2
37	Evdeki (gazete, kitap, dergi) ve kamu alanlarındaki (tabelalar, menüler) farklı türdeki yazılı materyallerine dikkat çekmek	50.4
18	Kum veya parmak boyası, kil ve oyun hamuru gibi şeylerle harfler oluşturmaya çalışmak	46.9
40	Çocuk bir resim çizdikten sonra ondan resmin altına resmi anlatan bir şey yazmasını / bir şeyler karalamasını istemek	46.9
19	Çocuğa daha önce birkaç kez okuduğunuz bir kitabı “okuyormuş gibi” yapmaya teşvik etmek	46.0
34	Çocuğunuza okurken okuduğunuz kelimeleri parmakla göstermek	44.6
24	Çocuk adını yazarken harfleri tek tek yüksek sesli söylemek	44.2
14	Alfabe ile ilgili şarkılar söylemek	43.8
41	Birkaç kelimenin içinde hangisinin farklı sesle başladığını sormak (“masa, moda, kavun, müzik” gibi)	42.0

28	Bir şey okurken durup belirli bir kelimenin resmini göstermek	41.5
11	Çocukla sohbet ederken sıradışı ve ilginç kelimeler kullanmak	41.1
45	Evcilik oyunlarında çocuğu listeler hazırlamaya teşvik etmek (garsonculuk oynarken “sipariş alma” veya evcilik oynarken “alışveriş listesi” hazırlama gibi)	40.6
17	Harflerle alfabe ile ilgili kitapları okumak	40.2
9	Harfleri öğretmek için tahta veya mıknatıslı harfler kullanmak	39.7
43	Eğitici oyuncaklarla veya bilgisayar oyunlarını beraber oynamak	38.8
33	Çocuğun bir hikaye anlatmasını istemek ve o izlerken hikayeyi yazıya dökmek	37.5
38	Yönergeli oyunlar oynamak	37.5
1	Çocuk tekerlemeleri, maniler okumak	32.6
3	Çocuktan bir kelime veya ismin hece sayısına göre el çırpmasını istemek	32.1
6	Kafiyeli çocuk şarkıları söylemek	31.7
27	Tekerlemeli oyunlar oynamak	31.7
4	Kafiyeli kitaplar okumak	31.3
21	Çocuğa bir kelimenin veya bir ismin ilk sesini değiştirmesini istemek mesela, Murat’ı surat olarak değiştirmek)	26.8
31	İki kelime söyleyip bunların kafiyeli olup olmadığını sormak	24.6
32	Dil sürçmeli tekerlemeler söyletmek	21.0
16	Televizyonda, radyoda veya sokakta duyduğunuz kafiyeli şarkıları söylemek	18.8

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek oranda “kesinlikle gerekli ve önemli” görülen maddelerin; madde 10 (% 74.6), madde 2 (% 73.7), madde 15 (% 73.7), madde 20 (% 70.5), madde 39 (% 69.6) ve madde 25 (% 68.3) olduğu görülmektedir. En düşük oranda “kesinlikle gerekli ve önemli” görülen maddelerin ise; madde 6 (% 31.7), madde 27 (% 31.7), madde 4 (% 31.3), madde 21 (% 26.8), madde 31 (% 24.6), madde 32 (% 21) ve madde 16 (% 18.8) olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları görülmektedir. Aileler bu etkinlikler yoluyla çocuklarla iletişim kurmakta, sözcük dağarcıklarını geliştirerek dil gelişimini desteklemektedir. Alan yazında pek çok araştırma, çocukların hikaye kitapları aracılığıyla ailesiyle kurduğu sözlü iletişim ile okuma yazma başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (DeTemple, 2001, Walker ve ark., 1994, Rush, 1999, Senechal ve LeFevre, 2002, Lefebvre, Tredeau ve Sutton, 2011). Bu çalışmada ebeveynlerin hikâye kitaplarına önem verdiğinin ve çocuklarıyla kitap okurken etkileşim kurarak onları konuşmaya teşvik ettiğinin ortaya konması bu açıdan önemli bir bulgu olarak görülmektedir.

Tablo 9. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörü (Alt boyutu)	Madde No	Etkinlik	$\bar{X}$	SS
Yapılandırılmış	1	Çocuk tekerlemeleri, maniler okumak	2.90	.944
Yapılandırılmış	2	Hikaye okurken çocuğa sorular sormak	3.63	.709
Yapılandırılmamış	3	Çocuktan bir kelime veya ismin hece sayısına göre el çırpmasını istemek	2.76	1.057

Yapılandırılmamış	4	Kafiyeli kitaplar okumak	2.82	1.022
Yapılandırılmamış	5	Çocuğun ismindeki harfleri gösterip tanıtmak	3.38	.905
Yapılandırılmış	6	Kafiyeli çocuk şarkıları söylemek	2.86	.972
Yapılandırılmamış	7	Çocuğun, çizdiğiniz harflerin üzerinden kalemle geçmesini istemek	3.32	.954
Yapılandırılmış	8	Çocuğu kitaplara bakması için kütüphaneye veya kitapçıya götürmek	3.34	.885
Yapılandırılmamış	9	Harfleri öğretmek için tahta veya mıknaatıslı harfler kullanmak	2.94	1.051
Yapılandırılmış	10	Hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek	3.65	.666
Yapılandırılmış	11	Çocukla sohbet ederken sıradışı ve ilginç kelimeler kullanmak	3.04	.974
Yapılandırılmamış	12	Noktaları birleştirme veya basit labirent gibi etkinliklerle yazı yazmayı teşvik etmek	3.32	.900
Yapılandırılmış	13	Bir hikaye okurken çocuktan hikayede sonra ne olacağını tahmin etmesini istemek	3.37	.904
Yapılandırılmamış	14	Alfabe ile ilgili şarkılar söylemek	3.08	.974
Yapılandırılmış	15	Çocuğunuz okurken bilinmedik kelimelerle karşılaştığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak	3.62	.737
Yapılandırılmış	16	Televizyonda, radyoda veya sokakta duyduğunuz kafiyeli şarkıları söylemek	2.58	.977
Yapılandırılmamış	17	Harflerle alfabe ile ilgili kitapları okumak	3.03	.944
Yapılandırılmamış	18	Kum veya parmak boyası, kil ve oyun hamuru gibi şeylerle harfler oluşturmaya çalışmak	3.18	.930
Yapılandırılmış	19	Çocuğa daha önce birkaç kez okuduğunuz bir kitabı “okuyormuş gibi” yapmaya teşvik etmek	3.10	.990
Yapılandırılmış	20	Çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek	3.56	.778
Yapılandırılmamış	21	Çocuğa bir kelimenin veya bir ismin ilk sesini değiştirmesini istemek mesela, Murat'ı surat olarak değiştirmek)	2.63	1.055
Yapılandırılmış	22	Çocuğu yazarken veya resim yaparken pastel boya, tebeşir, kurşun, keçeli veya tükenmez kalem gibi değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek	3.31	.918
Yapılandırılmış	23	Çocuğu en azından 2 dakika süresince bir konu, bir kişi veya o an ne yaptığı hakkında konuşmaya teşvik etmek	3.46	.797
Yapılandırılmamış	24	Çocuk adını yazarken harfleri tek tek yüksek sesli söylemek	3.08	.962
Yapılandırılmış	25	Bir hikaye okuduktan sonra ilk başta, sonra ve en sonda neler olduğunu sormak	3.55	.744
Yapılandırılmış	26	Bilindik bir kitap okurken bazı kelimeleri söylemeyip çocuktan tamamlamasını istemek	3.26	.921
Yapılandırılmış	27	Tekerlemeli oyunları oynamak	2.92	.927
Yapılandırılmış	28	Bir şey okurken durup belirli bir kelimenin resmini göstermek	3.02	.982
Yapılandırılmış	29	Kitabın kapağındaki kitap ismini göstermek	3.21	.965
Yapılandırılmamış	30	Çocuğun “yazdığı” bir şeyi okumasını istemek	3.23	.989
Yapılandırılmamış	31	İki kelime söyleyip bunların kafiyeli olup olmadığını sormak	2.55	1.057
Yapılandırılmamış	32	Dil sürçmeli tekerlemeler söyletmek	2.63	.980
Yapılandırılmamış	33	Çocuğun bir hikaye anlatmasını istemek ve o izlerken hikayeyi yazıya dökmek	2.94	1.031
Yapılandırılmamış	34	Çocuğunuz okurken okuduğunuz kelimeleri parmakla göstermek	3.05	1.047
Yapılandırılmış	35	Belgesel ve eğitici programları beraber izleyip tartışmak	3.33	.871
Yapılandırılmamış	36	Okuma işleminin soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru yapıldığını göstermek	3.38	.921
Yapılandırılmamış	37	Evdeki (gazete, kitap, dergi) ve kamu alanlarındaki (tabelalar, menüler) farklı türdeki yazılı materyallerine dikkat çekmek	3.23	.931
Yapılandırılmış	38	Yönergeli oyunlar oynamak	3.04	.925
Yapılandırılmış	39	El kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak	3.56	.743
Yapılandırılmamış	40	Çocuk bir resim çizdikten sonra ondan resmin altına resmi anlatan bir şey yazmasını / bir şeyler karalamasını istemek	3.17	.927
Yapılandırılmamış	41	Birkaç kelimenin içinde hangisinin farklı sesle başladığını sormak (“masa, moda, kavun, müzik” gibi)	2.98	1.020

Yapılandırılmamış	42	Çocuğa bir kelimenin nasıl yazıldığını ve/veya kelimenin nasıl telaffuz edildiğini göstermek	3.29	.920
Yapılandırılmış	43	Eğitici oyuncaklarla veya bilgisayar oyunlarını beraber oynamak	3.13	.842
Yapılandırılmış	44	Bir işi yaparken (örneğin; alışveriş yapma, yemek pişirme veya banyo yapma) ne yapıyor olduğunuzu anlatmak	3.48	.763
Yapılandırılmış	45	Evcilik oyunlarında çocuğu listeler hazırlamaya teşvik etmek (garsonculuk oynarken “sipariş alma” veya evcilik oynarken “alışveriş listesi” hazırlama gibi)	3.03	.979

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine ait iki alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ebeveynlerin yapılandırılmamış etkinliklere verdikleri önemin ($\bar{x}=3.07$) yapılandırılmış etkinliklere verdikleri önemden ($\bar{x}=3.23$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynler, evde çocuklarıyla birlikte hikaye okuyup, hikayede geçenler hakkında konuşmak, çocuk resim yaparken değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek gibi okulda yapılan etkinliklere benzer şekilde materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi tekerlemeler söylemek, legolarla oynamak gibi genellikle ailenin günlük rutinlerinde yer alabilecek yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulmaktadır. Altıparmak (2010) çalışmasında bu bulguyla paralel olarak ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulduklarını ortaya koymuştur.

4.1.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) puanlarına ilişkin betimsel analizler ile bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, okul öncesi eğitimi alma süresi, kaçınıcı çocuk olduğu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) okuma yazmaya hazırlık anketi sıklık puanlarına etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümüne (Sıklık) İlişkin Betimsel Analizler

	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	SS
OYHA (B Bölümü)				
Yapılandırılmamış Etkinlikler	0	66	30.06	13.787
Yapılandırılmış Etkinlikler	4	69	38.89	13.141
Toplam	4	135	68.95	25.675

Tablo 10. incelendiğinde ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü’nden (sıklık) aldıkları en düşük puan 4, en yüksek puan 135, $\bar{x}=68.95$, standart sapma 25.675; Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarının en düşük 0, en yüksek 66, $\bar{x}=30.06$,

standart sapma 13.787; Yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanlarının ise en düşük 4, en yüksek 69, $\bar{x}$ =38.89, standart sapma 13.141 olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları, alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının ($\bar{x}$ =30.06), yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarından ($\bar{x}$ =38.89) düşük olduğu bulunmuştur. Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro (2006) sadece beceri kazanımına odaklanan ebeveynlerin, çocuklara doğrudan kâğıt kalem, çalışma sayfaları vb. yoluyla okuma yazmaya hazırlama eğiliminde olduklarını, bütüncül bir bakış açısına sahip ebeveynlerin ise okuma yazmaya hazırlık sürecinde çeşitli yöntemler tercih ettiklerini belirtmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yalnızca kâğıt, kalemle yapılan ya da okulda gerçekleştirilen çalışmalara benzer çalışmalar olarak düşünülmemelidir. Çocukların el-göz koordinasyonu kurlmaları gereken masa oyunları (jenga gibi), hafıza oyunları, problem çözme ve tahmin oyunları gibi etkinlikler de çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen etkinliklerdendir (MEB, 2013). Wood (2002) araştırmasında anne/baba ve çocuğun etkileşim kurarak gerçekleştirdiği yapılandırılmamış etkinliklerin çocukların ileride okuma başarısı, kelime dağarcığı, akılda tutma ve fonolojik farkındalık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Ebeveynlerin genellikle materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri önemli ve genellikle bu etkinlikleri gerçekleştirmelerine neden olarak öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları gösterilebilir. Aileler, bu konuda öğretmenin uygulamalarından etkileniyor olabilir. Alan yazında, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında genellikle kitap kalem gibi materyaller gerektiren çalışmalar yaptıklarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Aktaş Arnas vd., 2003; Akbaba-Altun, Şimşek-Çetin ve Bay, 2014; Dönmezler, 2016; Ertürk, Gönen ve Pianta, 2017). Dönmezler (2016) okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin materyal gerektiren çizgi çalışması, kitap çalışması ve fotokopi kâğıdı gibi yapılandırılmış etkinlikleri sıklıkla yaptığını ortaya koymuştur. Ertürk, Gönen ve Pianta'da (2017) çalışmalarında öğretmen tarafından uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gözlemlemiştir. Bu etkinliklerin çoğunlukla harf yazımı, çalışma kitabı ya da çalışma sayfası kullanarak gerçekleştirildiği saptanmıştır.

4.1.2.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin bulgular Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 11. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	120	71.65	26.711	222	1.694	.092
Erkek	104	65.84	24.180			

Tablo 11'de Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=1.694$, $p>.05$). Kız çocukların sıklık puanları ($\bar{x} =71.65$), erkek çocukların sıklık puanlarına ($\bar{x}=65.84$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 12. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	120	31.68	14.175	222	1.901	.059
Erkek	104	28.19	13.144			

Tablo 12'de Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=1.901$, $p>.05$). Kız çocuklarının Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x} =31.68$), erkek çocukların Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ($\bar{x}=28.19$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 13. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	120	39.96	13.734	222	1.316	.190
Erkek	104	37.65	12.371			

Tablo 13'te Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($t_{222}=1.316$, $p>.05$).

Kız çocuklarının Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x}$ =39.96), erkek çocukların yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanlarına ($\bar{x}$ =37.65) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının toplam puan ve alt boyutlar bazında çocuğun cinsiyetine bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Bu bulguya neden olarak ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini belirli bir cinsiyet için daha uygun bulmaması ve günümüzde cinsiyete bakılmaksızın çocuklara benzer tutumun sergilenmesi konusunda toplumsal bilincin gelişmiş olması gösterilebilir. Cinsiyetin çocuğa evde sunulan destek üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Yavuz Konokman ve Yokuş, 2016; Sımsıkı ve Şendil, 2014; Paulson, Dauber ve Leiferman, 2010).

4.1.2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanların Üzerinde Yaşın Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanlarına yaşın etkisine ilişkin bulgular Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’ da yer almaktadır.

Tablo 14. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocukların Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Kaç aylık	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
60-72 ay	133	69.97	26.786	222	.720	.473
72-84 ay	91	67.46	25.580			

Tablo 14’te Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarının çocukların yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=.720$, $p>.05$). 60-72 aylık çocukların sıklık toplam puanları ($\bar{x}$ =67.46), 72-84 aylık çocukların sıklık toplam puanlarına ($\bar{x}$ =69.97) göre daha yüksektir; ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Kaç aylık	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
60-72 ay	133	30.67	14.119	222	.805	.421
72-84 ay	91	29.16	13.312			

Tablo 15’te Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarının çocukların yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=.805$, $p>.05$). 60-72 aylık çocukların Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x}=30.67$), 72-84 aylık çocukların Yapılandırılmamış Etkinlikler puanlarına ($\bar{x}=29.16$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 16. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Yaşına Göre T Testi Sonuçları

Kaç aylık	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
60-72ay	133	39.30	13.037	222	.561	.576
72-84 ay	91	38.29	13.340			

Tablo 16.da Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarının çocukların yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=.561$, $p>.05$). 60-72 aylık çocukların Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x}=39.30$), 72-84 aylık çocukların Yapılandırılmış Etkinlikler puanlarına ($\bar{x}=38.29$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının toplam puan ve alt boyutlar bazında çocuğun yaşına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Bu bulgunun çocukların bebeklik döneminden itibaren ev ortamında eğitsel olarak desteklenmeye başlamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çelenk (2003), çalışmasında çocukların okuma yazma öğrenme sürecinin aslında henüz okula başlamadan evde sunulan destek ile başladığını belirtmekte, okuma yazmaya hazırlık deneyimleri sunan ebeveynlerin okuma yazma öğrenmenin önkoşullarını edinmesi için çocuklarını desteklediklerinin altını çizmektedir. Altıparmak’ın (2010) araştırması elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacı, çalışma grubuna 37-84 aylık çocukların yanında 1 -36 ay yaş grubunu da dahil etmiştir. Analizler sonucunda, ebeveynlerin çocukla evde gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin yaş grubuna göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

4.1.2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 17. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

O.Ö.Eğitimi alma durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
O.Ö.Eğitimi alan	103	71.46	25.151	222	1.353	.177
O.Ö.Eğitimi almayan	121	66.81	26.025			

Tablo 17’de Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarının çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=1.353$, $p>.05$). Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların sıklık toplam puanları ($\bar{x} =71.46$), eğitim almayan çocukların sıklık toplam puanlarına ($\bar{x}=66.81$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 18. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

O.Ö.Eğitimi alma durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
O.Ö.Eğitimi alan	103	30.30	13.754	222	.238	.812
O.Ö.Eğitim almayan	121	29.85	13.869			

Tablo 18’ de Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{222}=.238$, $p>.05$).Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x}=30.30$), okul öncesi eğitim almayan çocuklara ($\bar{x}=29.85$) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 19. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

O.Ö.Eğitimi alma durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
O.Ö.Eğitimi alan	103	41.16	12.469	222	2.413	.017
O.Ö.Eğitimi almayan	121	36.95	13.436			

Tablo 19’da Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($t_{222}=2.413$, $p<.05$). Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları ($\bar{x}=41.16$), okul öncesi eğitim almayan çocuklara ($\bar{x}=36.95$) göre istatistiksek olarak anlamlı derecede yüksektir.

4.1.2.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinin etkisine ilişkin bulgular Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 20. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine İlişkin Değerler

Okul öncesi eğitimi alma süresi	N	$\bar{x}$	SS
Eğitim almayan	121	66.32	26.038
1 yıl	56	72.07	23.951
2 yıl	33	68.39	28.079
3 yıl	14	80.57	20.720
Toplam	224	68.95	25.675

Çocukların okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanları incelendiğinde; daha önce okul öncesi eğitimi almayan 121 çocuğun $\bar{x}=66.32$, standart sapması 26.038; bir yıl eğitim alan 56 çocuğun $\bar{x}=72.07$, standart sapması 23.951; iki yıl eğitim alan 33 çocuğun $\bar{x}=68.39$, standart sapması 28.079; üç yıl eğitim alan 14 çocuğun $\bar{x}=80.59$, standart sapması 20.720 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık)Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3282.102	3	1094.034	1.675	.173
Gruplarıçi	143723.451	220	653.288		
Toplam	147005.554	223			

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığını

göstermektedir ($F_{220}=1.675$ $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapma sıklığı çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 22. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri

Okul öncesi eğitim alma süresi	N	$\bar{x}$	SS
Eğitim almayan	121	29.57	13.846
1 yıl	56	30.92	13.296
2 yıl	33	28.78	14.897
3 yıl	14	33.85	13.096
Toplam	224	30.06	13.787

Çocukların okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; daha önce okul öncesi eğitimi almayan 121 çocuğun $\bar{x}=29.57$, standart sapması 13.846; bir yıl okul öncesi eğitim alan 56 çocuğun $\bar{x}=30.92$, standart sapması 13.296; iki yıl okul öncesi eğitim alan 33 çocuğun $\bar{x}=28.78$, standart sapması 14.897; üç yıl okul öncesi eğitim alan 14 çocuğun $\bar{x}=33.85$, standart sapması 13.096 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	326.528	3	108.843	.569	.636
Gruplariçi	42062.597	220	191.194		
Toplam	42389.125	223			

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarında okul öncesi eğitimi süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=.569$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı çocukların daha önce ne kadar okul öncesi eğitim aldığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 24. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri

Okul Öncesi Eğitim alma süresi	N	$\bar{x}$	SS
Eğitim almayan	121	36.75	13.464
1 yıl	56	41.14	11.692
2 yıl	33	39.60	14.091
3 yıl	14	46.71	9.482
Toplam	224	38.89	13.141

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; daha önce okul öncesi eğitimi almayan 121 çocuğun $\bar{x}=36.75$, standart sapması 13.464; bir yıl okul öncesi eğitim alan 56 çocuğun $\bar{x}=41.14$, standart sapması 11.692; iki yıl okul öncesi eğitim alan 33 çocuğun $\bar{x}=39.60$, standart sapması 14.091; üç yıl okul öncesi eğitim alan 14 çocuğun $\bar{x}=46.71$, standart sapması 9.482 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1411.274	3	570.425	3.410	.018	Eğitim almayan ile 1 yıl
Gruplariçi	36798.155	220	167.264			Eğitim almayan ile 3 yıl
Toplam	38509.429	223				

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarında daha önce aldığı okul öncesi eğitimi süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{220}=3.410$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı çocukların daha önce ne kadar süre okul öncesi eğitim aldığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=36.75$), daha önce bir yıl okul öncesi eğitim almış çocukların ($\bar{x}=41.14$) ve daha önce üç yıl eğitim almış çocukların puanlarından ($\bar{x}=46.71$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıkları toplam ve yapılandırılmamış etkinlikler alt boyutu puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanlarının ise, daha önce okul öncesi eğitimi alan çocuklar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, çocuğu daha önce okul öncesi eğitimi almış ebeveynler, diğer ebeveynlere kıyasla evde çocuklarıyla daha çok yapılandırılmış etkinlik gerçekleştirmektedir. Çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi göz önünde bulundurulduğunda, benzer şekilde yapılandırılmış etkinlikler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanları, daha önce bir yıl ve daha önce üç yıl okul öncesi eğitimi almış çocukların puanlarından düşük bulunmuştur. Çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça, evde yapılandırılmış etkinliklerin gerçekleştirilme sıklığı da artmaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerin öğretmenden/ okulda gerçekleştirilen etkinliklerden etkileniyor olmaları düşüncesini destekler niteliktedir. Öğretmen, ailelere sınıfta gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin bilgi veriyor ve bu etkinliklere benzer etkinlikler ile çocuklarını evde desteklemeleri konusunda onları yönlendiriyor olabilir. Kaya ve Bacanlı' ya göre, (2006) öğretmenin yönlendirmesi söz konusu olduğunda aileler evde okulu destekleyici daha çok etkinlik gerçekleştirmektedir. Çocukların gelişimlerini destekleme sürecinde öğretmenin aileyi bilgilendirmesi ve çocuğun eğitim sürecine katarak evde okulu destekleme sorumluluğunun olduğunu hissettirmesi nitelikli bir okul öncesi eğitimin önemli bir bileşenidir. Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal (2010) araştırmalarında, ailenin eğitime katılımını okul ve aile arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak nitelendirmekte ve ebeveynlerin öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiklerinden haberdar olmalarının evde sunulan desteği arttıracakını belirtmektedir. Yılmaz Bolat ve Dal (2017) araştırmalarında, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir bölümünün okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde aile katılımı çalışmalarının gerekli olduğunu düşündüklerini saptamıştır. Öğretmenler en çok okuldaki okuma yazmaya hazırlık uygulamaları pekiştirmek amacıyla aile katılımını tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin evde yapılmasını istedikleri çalışmalar arasında sayı ve işlem kavramı ile çizgi çalışmaları ilk sırada yer almaktadır.

4.1.2.5. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanları Üzerinde Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’ de yer almaktadır.

Tablo 26. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri

Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{x}$	SS
Tek çocuk	24	73.08	23.368
En küçük	112	70.61	24.640
Ortanca	27	62.51	31.381
En büyük	61	67.13	25.628
Toplam	224	68.95	25.675

Çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanları incelendiğinde; tek çocuk olan 24 çocuğun $\bar{x}$ =73.08, standart sapması 23.368; en küçük çocuk olan 112 çocuğun $\bar{x}$ =70.61, standart sapması 24.640; ortanca çocuk olan 27 çocuğun $\bar{x}$ =62.51, standart sapması 31.381; en büyük çocuk olan 61 çocuğun $\bar{x}$ =67.13, standart sapması 25.628 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2039.538	3	679.846	1.032	.379
Gruplariçi	144966.016	220	658.936		
Toplam	147005.554	223			

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=1.032$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapma sıklığı çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 28. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri

Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{x}$	SS
Tek çocuk	24	32.20	13.351
En küçük	112	30.76	13.235
Ortanca	27	27.96	15.398
En büyük	61	28.85	14.319
Toplam	224	30.06	13.787

Çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde tek çocuk olan 24 çocuğun $\bar{x}=32.20$, standart sapması 13.351; en küçük çocuk olan 112 çocuğun $\bar{x}=30.76$, standart sapması 13.235; ortanca çocuk olan 27 çocuğun $\bar{x}=27.96$, standart sapması 15.398; en büyük çocuk olan 61 çocuğun $\bar{x}=28.85$, standart sapması 14.319 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29.Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	374.567	3	124.856	.654	.581
Gruplariçi	42014.558	220	190.975		
Toplam	42389.125	223			

Analiz sonuçları çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=.654$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapma sıklığı çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 30. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri

Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{x}$	SS
Tek çocuk	24	40.87	11.891
En küçük	112	39.84	12.667
Ortanca	27	34.55	16.651
En büyük	61	38.27	12.588
Toplam	224	38.89	13.141

Çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde tek çocuk olan 24 çocuğun $\bar{x}=40.87$, standart sapması 11.891; en küçük çocuk olan 112 çocuğun $\bar{x}=39.84$, standart sapması 12.667; ortanca çocuk olan 27 çocuğun $\bar{x}=34.55$, standart sapması 16.651; en büyük çocuk olan 61 çocuğun $\bar{x}=38.27$, standart sapması 12.588 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	727.455	3	242.485	1.412	.240
Gruplariçi	37781.794	220	171.736		
Toplam	38509.429	223			

Analiz sonuçları çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=1.412$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapma sıklığı çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak değişmemektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının toplam puan ve alt boyutlar bazında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak değişmediği saptanmıştır. Alan yazında ailedeki çocuk sayısı/ çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu gibi değişkenlerine ilişkin çok çeşitli sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin; Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017) evin en küçüğü olan çocukların ebeveynlerinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin daha sık yapıldığını, çocukların annelerinin yanında ağabey/ablalarının da çocukları evde sıklıkla desteklediklerini belirlemiştir. Evde büyük kardeşin çocuğa kitap okumasının okumayı model alma, yazılı uyarılarla karşılaşma ve sözel dil becerilerini geliştirme açısından etkili olduğu belirtilmektedir (Dickinson ve Tabors, 1991; Snow, 1991; Morrow vd., 1990). Şaban (2011) ise ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça çocuklarının eğitime evde destek verme oranlarının azaldığını belirtmiştir. Sımsıkı ve Şendil (2014)’in bulgusu Şaban (2011) ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, evde tek çocuk olan çocukların babalarının

eğitime destek verme durumlarının ablası/kardeşi olan çocukların babalarının verdikleri desteğe göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.2.6. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanlarına Anne Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde anne öğrenim durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Çizelge 35, Tablo 36 ve Tablo 37’ de yer almaktadır.

Tablo 32. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	53	64.81	26.734
Ortaokul	48	65.00	28.773
Lise	57	66.66	23.113
Yükseköğretim	66	77.13	23.083
Toplam	224	68.95	25.675

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanları incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan 53 çocuğun $\bar{x}=64.81$, standart sapması 26.734; annesi ortaokul mezunu olan 48 çocuğun $\bar{x}=65.00$, standart sapması 28.773; annesi lise mezunu olan 57 çocuğun $\bar{x}=66.66$, standart sapması 23.113; annesi yükseköğretim mezunu 66 çocuğun $\bar{x}=77.13$, standart sapması 23.083 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	6377.001	3	2125.667	3.325	.021	yükseköğretim ile ilkokul
Gruplariçi	140628.553	220	639.221			yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	147005.554	223				yükseköğretim ile lise

Analiz sonuçları çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{220}=3.325$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yaptığı etkinlikler annenin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak değişmektedir. Anne öğrenim

durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarının ($\bar{x}$ =76.85), annesi ilkokul mezunu olan çocukların ($\bar{x}$ =65.50), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ($\bar{x}$ =65.00) ve annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}$ =67.28) yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe, evde çocuğuyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha sık yaptığı ortaya konmuştur.

Tablo 34.Okuma Yazma Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	53	29.56	13.931
Ortaokul	48	29.66	15.846
Lise	57	28.92	12.709
Yükseköğretim	66	31.72	13.109
Toplam	224	30.06	13.787

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan 53 çocuğun $\bar{x}$ =29.56, standart sapması 13.931; annesi ortaokul mezunu olan 48 çocuğun $\bar{x}$ =29.66, standart sapması 15.846; annesi lise mezunu olan 57 çocuğun $\bar{x}$ =28.92, standart sapması 12.709; annesi yükseköğretim mezunu 66 çocuğun $\bar{x}$ =31.72, standart sapması 13.109 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	276.629	3	92.210	.482	.695
Gruplariçi	42112.496	220	191.420		
Toplam	42389.125	223			

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarında annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=.482$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı annelerin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 36. Okuma Yazma Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	53	35.24	13.536
Ortaokul	48	35.33	13.525
Lise	57	37.73	12.021
Yükseköğretim	66	45.40	11.161
Toplam	224	28.89	13.141

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan 53 çocuğun $\bar{x}=35.24$, standart sapması 13.536; annesi ortaokul mezunu olan 48 çocuğun $\bar{x}=35.33$, standart sapması 13.525; annesi lise mezunu olan 57 çocuğun $\bar{x}=37.73$, standart sapması 12.021; annesi yükseköğretim mezunu 66 çocuğun $\bar{x}=45.40$, standart sapması 11.161 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	4191.943	3	1397.314	8.958	.000	yükseköğretim ile ilkokul
Gruplariçi	34317.485	220	155.989			yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	38509.429	223				yükseköğretim ile lise

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarında annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{220}=8.958$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı annelerin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=45.40$), annesi ilkokul mezunu ($\bar{x}=35.24$), annesi ortaokul mezunu ($\bar{x}=35.33$) ve annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=37.73$) yüksek

olduğu belirlenmiştir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe, evde çocuğuyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha sık yaptığı ortaya konmuştur.

Annelerin öğrenim durumları incelendiğinde; çocuklarla birlikte evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin toplam ve yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanları üzerinde anlamlı bir etki olduğu görülmüştür. Buna göre, annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin toplam ve yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanları annesi ilkököl mezunu, annesi ortaokul mezunu ve annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe, çocuk gelişimi ve eğitiminin önemi konusundaki farkındalığının da arttığı buna bağlı olarak evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme durumunun da daha fazla olduğu düşünülebilir. Çağdaş, Özel ve Konca (2016) ve Altıparmak (2010) araştırmalarında benzer şekilde öğrenim durumunun yükselmesine paralel olarak evde eğitime katılımın arttığını, evde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin sıklığında da artış olduğunu ortaya koymuştur. Altun (2013) ise annenin öğrenim durumunun evdeki okuma yazmaya hazırlık ortamı üzerinde etkili olduğunu, annenin öğrenim durumu yükseldikçe destekleyici ortama ilişkin göstergelerin arttığını belirlemiştir.

4.1.2.7. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Puanlarına Baba Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde baba öğrenim durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 38. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri

Baba eğitim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	45	62.88	26.382
Ortaokul	30	63.63	28.262
Lise	57	67.29	23.212
Yükseköğretim	92	74.68	25.105
Toplam	224	68.95	25.675

Çocukların babalarının öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanları incelendiğinde; babası ilkököl mezunu olan 45 çocuğun $\bar{x}$ =62.88, standart sapması 26.382; babası ortaokul mezunu olan 30 çocuğun $\bar{x}$ =63.63,

standart sapması 28.262; babası lise mezunu olan 57 çocuğun $\bar{x}=67.29$, standart sapması 23.212; babası yükseköğretim mezunu olan 92 çocuğun $\bar{x}=74.68$, standart sapması 25.105 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların babalarının öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	5682.354	3	1894.118	2.949	.034	yükseköğretim ile ilkokul
Gruplariçi	141323.200	220	642.378			yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	147005.554	223				

Analiz sonuçları, Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{220}=2.949$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yapma sıklığı baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Baba öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre babası yükseköğretim mezunu olan çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) toplam puanlarının ($\bar{x}=74.68$), babası ilkokul mezunu olan çocukların ($\bar{x}=62.88$) ve babası ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=63.63$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 40. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri

Baba öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	45	29.08	13.571
Ortaokul	30	28.03	14.965
Lise	57	30.15	13.152
Yükseköğretim	92	31.14	13.997
Toplam	224	30.06	13.787

Çocukların babalarının öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan 45 çocuğun $\bar{x}=29.08$, standart sapması 13.571; babası ortaokul mezunu olan 30 çocuğun $\bar{x}=28.03$, standart sapması 14.965; babası lise mezunu olan 57 çocuğun

$\bar{x}$ =30.15, standart sapması 13.152; babası yükseköğretim mezunu olan 92 çocuğun $\bar{x}$ =31.14, standart sapması 13.997 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların babalarının öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	273.772	3	91.257	.477	.699
Gruplarıçi	42115.353	220	191.433		
Toplam	42389.125	223			

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{220}=.477$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 42. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri

Baba eğitim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	45	33.80	13.390
Ortaokul	30	35.60	14.286
Lise	57	37.14	11.463
Yükseköğretim	92	43.54	12.263
Toplam	224	38.89	13.141

Çocukların babalarının öğrenim durumuna ilişkin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanları incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan 45 çocuğun $\bar{x}$ =33.80, standart sapması 13.390; babası ortaokul mezunu olan 30 çocuğun $\bar{x}$ =35.60, standart sapması 14.286; babası lise mezunu olan 57 çocuğun $\bar{x}$ =37.14, standart sapması 11.463; babası yükseköğretim mezunu olan 92 çocuğun $\bar{x}$ =43.54, standart sapması 12.263 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların babalarının öğrenim durumuna göre Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Okuma Yazma Anketi B Bölümü (Sıklık) Yapılandırılmış Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3657.325	3	1219.108	7.695	.000	yükseköğretim ile ilkokul
Gruplariçi	34852.103	220	158.419			yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	38509.429	223				yükseköğretim ile lise

Analiz sonuçları, çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{220}=7.695$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre babası yükseköğretim mezunu olan çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyut puanlarının ($\bar{x}=43.54$), babası ilkokul mezunu ($\bar{x}=33.80$), babası ortaokul mezunu ($\bar{x}=35.60$) ve babası lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=37.14$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Babanın öğrenim durumu yükseldikçe, evde çocuğuyla birlikte yapılandırılmış okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha sık yaptığı ortaya konmuştur.

Çocukların babalarının öğrenim durumu da anne öğrenim durumu ile benzer şekilde toplam ve yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmıştır. Buna göre, babanın yükseköğretim mezunu olduğu ailelerde evde çocuklarıyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme sıklığının, babanın ilkokul mezunu olduğu ve ortaokul mezunu olduğu ailelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulguya neden olarak, öğrenim durumu yüksek olan babaların okul öncesi eğitime ve okulda yapılan etkinliklere benzer etkinliklere daha fazla önem vermesi gösterilebilir. Işıkoğlu Erdoğan (2016) ve Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin (2017) araştırmalarında benzer şekilde evde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının babanın öğrenim durumu yükseldikçe arttığını belirlemiştir. Altun (2013) ise babanın öğrenim durumunun evdeki okuma yazmaya hazırlık ortamı üzerinde etkili olduğunu, babanın öğrenim durumu yükseldikçe destekleyici ortama ilişkin göstergelerin de arttığını belirlemiştir. Vellymalay (2010) ise bu bulgudan farklı olarak anne babanın öğrenim durumunun evde sunulan destek üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

4.2. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular

Bu bölümde cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim alma süresi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve öğretmen deneyimi değişkenlerinin Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı puanlarına etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 44. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'na İlişkin Betimsel Analizler

	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	SS
OÖDSYFDA				
Yazı Kavramları	2	17	13.89	2.968
Sözcük Tanıma	0	12	8.06	2.857
Toplam	3	29	21.95	5.184

Tablo 44 incelendiğinde Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracının toplam puanının en düşük 3, en yüksek 29, $\bar{x}=21.95$, standart sapma 5.184; Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının en düşük 2, en yüksek 17, $\bar{x}=13.89$, standart sapma 2.968; Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının en düşük 0, en yüksek 12, $\bar{x}=8.06$, standart sapma 2.857 olarak belirlenmiştir.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyutlara ait betimsel analiz bulguları incelendiğinde; çocukların toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde; sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazı Kavramları kitabı okumaya nereden başlanacağı, okumanın ne tarafa doğru yapılacağı, önce hangi sayfanın okunacağı, harf farkındalığı gibi becerilerden oluşmaktadır. Sözcük Tanıma ise metinde ya da konuşmada ifade edilen sözcükleri ayırt etme becerisidir. Araştırma grubunda yer alan çocukların yüksek düzeyde yazı farkındalığının olmasına neden olarak öğretmenlerin çocukları yazılı uyarılarla sıklıkla karşılaştırmaları olabilir. Öte yandan, çocukların çalışma sayfalarında yer alan yazılı yönergelerle aşına olmalarından da kaynaklanabilir. Sözcük tanıma becerilerinin orta düzeyde olması çocukların kitap merkezinde çok zaman geçirmemelerinden, öğretmenin çocuklarla birlikte kitapları, dergileri inceleyerek dikkatlerini sözcüklere çekmemiş olmasından kaynaklanabilir. Bununla beraber,

çocukların bu beceriye ilişkin orta düzeyde de olsa bir farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Çocukların sözcük ve yazı farkındalığını okul öncesi dönemde kazanmalarının ilkökulda okuma yazma öğrenimi sürecinde olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Alan yazında birçok araştırma bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Farver, Nakomoto ve Lonigan çalışmalarında (2007) erken yıllardaki yazı farkındalığının, ilerleyen yıllardaki okuma becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Hart ve Risley'in çalışmasında ise (2003), üç yaşındaki çocukların sahip oldukları sözcük bilgilerinin üçüncü sınıfı bitirdiklerindeki okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

4.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanlarına cinsiyetin etkisine ilişkin bulgular Tablo 45, Tablo 46 ve Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 45. Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	99	98.84	9785.00	3184.000	.017
Erkek	81	80.31	6505.00		
Toplam	180				

Tablo 45'te çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir, (U=3184.000, $p<.05$). Kız çocukların toplam puanlarının (Sıra ort.=98.84) erkek çocukların puanlarından (Sıra ort.=80.31) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 46. Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	99	95.07	9412.00	3557.000	.188
Erkek	81	84.91	6878.00		
Toplam	180				

Tablo 46’da çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($U=3557.000$, $p>.05$). Kız çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının (Sıra ort.=95.07) erkek çocukların puanlarından (Sıra ort.=84.91) yüksektir, ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 47. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	99	8.65	2.708	178	3.143	.002
Erkek	81	7.33	2.885			

Tablo 47’de çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($t_{178}=3.143$, $p<.05$). Kız çocuklarının Sözcük Tanıma alt boyutu puanları $\bar{x}=8.65$, erkek çocukların puanlarına $\bar{x}=7.33$ göre daha yüksektir.

Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve sözcük tanıma alt boyutu puanlarının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulguya neden olarak erkek çocukların daha çok hareketli etkinliklerle, kız çocuklarının ise hikâye okumak gibi durağan masa başı etkinliklerle daha fazla vakit geçirmesi gösterilebilir. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart’ın (2004) okul öncesi dönemdeki 3000 çocukla gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada elde edilen bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada erkek ve kız çocuklarına evde sunulan etkinlikler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki, kız çocuklarının aileleri erkek çocuklarının ebeveynlerine kıyasla evde çok daha fazla sözcük tanıma ile ilişkili (okuma, şarkı söyleme, tekerleme söyleme gibi) etkinlikler yaptıklarını bildirmiştir. Nergis (2008) de araştırmasında benzer şekilde kız çocuklarının erkek öğrencilere göre daha fazla ön okuryazarlık davranışları gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Karaman (2013) ise cinsiyetin etkisinin bu araştırmadan farklı olarak yazı kavramları ve yazı yazma öncesi beceriler alt boyutlarında saptamıştır. Araştırmaya göre kız çocuklarının söz konusu becerileri erkek çocuklara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında cinsiyetin çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerilerinde etki göstermediğini ortaya koyan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Bademci, 2016; Ertürk Kara ve Filikçi, 2016; Tuncer ve Kandır, 2015; Orçan ve Kandır, 2011).

4.2.2. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Yaşın Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanlarına yaşın etkisine ilişkin bulgular Tablo 48, Tablo 49 ve Tablo 50’ de yer almaktadır.

Tablo 48. Çocukların Yaşına Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
60-72 ay	107	86.82	9289.50	3511.500	.250
72-84 ay	73	95.90	7000.50		
Toplam	180				

Tablo 48’de toplam puanların çocukların yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, (U=3511.500, $p>.05$). 72-84 aylık çocukların toplam puanları (Sıra ort.=95.90), 60-72 aylık çocukların toplam puanlarına (Sıra ort=86.82) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 49. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarının Yaşa İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
60-72 ay	107	86.29	9232.50	3454.000	.184
72-84 ay	73	96.68	7037.50		
Toplam	180				

Tablo 49’da çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir, (U=3454.000, $p>.05$). 72-84 aylık çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanları (Sıra ort.=96.68), 60-72 aylık çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarına (Sıra ort.=86.29) göre daha yüksektir ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 50. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Yaşa İlişkin t Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
60-72 ay	107	7.92	2.978	178	-.793	.429
72-84 ay	73	8.26	2.677			

Tablo 50’de çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, ($t_{178}=-.793$, $p>.05$). 72-84 aylık çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanları ($\bar{x}=8.26$), 60-72 aylık çocukların puanlarına ($\bar{x}=7.92$) göre daha yüksektir, ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu çalışmada Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyut puanlarının çocukların yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulguya neden olarak çocukların sözcük ve yazı farkındalıkları becerilerinin erken yaşlarda henüz okula başlamadan evde informal yollarla edinmeye başlamaları gösterilebilir. Evde çocuklara yazılı ve sözlü uyaranlar sunuluyor olabilir. Raban ve Ure’e göre (2000), küçük çocuklar yapılandırılmış bir eğitim sürecine başlamadan önce, okul öncesi dönemde sözcük ve yazı ile ilgili kavramları anlamaya başlamaktadır. Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared’in (2006) araştırması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmacılar 48 aydan 83 aya kadar çocukların yazı farkındalıkları becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bu yaş grubundaki çocukların genel yazı kurallarını anlayabildikleri tespit edilmiştir. Kargın ve arkadaşları (2015) da bu bulgu ile benzer şekilde 63-77 ay arasındaki çocukların harf bilgisi, alıcı dil, ifade edici dil, ses bilgisi farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Alan yazın incelendiğinde, yaşı ilerlemesi sonucu sözcük ve yazıya ilişkin becerilerin de geliştiğine dair bulgulara da sıkça rastlanmaktadır (Ertürk Kara ve Filikçi, 2016; Koç, Yıldız, Coşkun, 2015; Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2015; Şimşek Çetin, 2015, Karaman, 2013).

4.2.3. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde okul öncesi eğitim alma durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 51, Tablo 52 ve Tablo 53’te yer almaktadır.

Tablo 51. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

O.Ö.eğitimi alma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
O.Ö.Eğitimi alan	86	108.99	9373.00	2452.000	.000
O.Ö.Eğitimi almayan	94	73.59	6917.00		
Toplam	180				

Tablo 51’de çocukların toplam puanlarının daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($U=2452.000$, $p<.05$). Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların toplam puanlarının (Sıra ort.=108.99), daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların puanlarından (Sıra ort.=73.59) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 52. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Okul öncesi eğitimi alma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
O.Ö.Eğitimi alan	86	104.91	9022.00	2803.000	.000
O.Ö.Eğitimi almayan	94	77.32	7268.00		
Toplam	180				

Tablo 52’de çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir, ($U=2803.000$, $p<.05$). Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının (Sıra ort.=104.91) daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların puanlarından (Sıra ort.=77.32) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 53. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim alma durumu	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
O.Ö.Eğitim alan	86	9.03	2.476	178	4.644	.000
O.Ö.Eğitim almayan	94	7.16	2.901			

Tablo 53’te çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir, ($t_{178}=4.644$, $p<.05$). Daha önce

okul öncesi eğitimi alan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanları ($\bar{x}$ =9.03), daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların puanlarına ($\bar{x}$ =7.16) göre daha yüksektir.

4.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde okul öncesi eğitim alma süresinin etkisine ilişkin bulgular Tablo 54, Tablo 55, Tablo 56 ve Tablo 57’de yer almaktadır.

Tablo 54. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Eğitim alma süresi	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
O.Ö.Eğitimi almayan	94	76.12	3	18.470	.000	O.Ö.E.almayan ile 1yıl
1 yıl	46	99.20				O.Ö.E.almayan ile 2yıl
2 yıl	28	107.55				O.Ö.E.almayan ile 3yıl
3 yıl	12	130.04				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların toplam puanlarında çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=18.470, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların toplam puanlarının, daha önce bir yıl, iki yıl ve 3 yıl okul öncesi eğitimi almış çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 55. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

O.Ö.Eğitim alma süresi	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
O.Ö.E.almayan	94	79.14	3	5.860	.001	1yıl ile 3yıl
1 yıl	46	91.85				O.Ö.E. almayan ile 2yıl
2 yıl	28	108.64				O.Ö.E. almayan ile 3yıl
3 yıl	12	131.96				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarında çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=15.860, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre daha önce bir yıl okul öncesi eğitim almış çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının daha önce üç yıl okul öncesi eğitimi almış çocukların puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarının, daha önce iki yıl ve daha önce üç yıl okul öncesi eğitim almış çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 56. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Değerleri

O.Ö.Eğitim alma süresi	N	$\bar{x}$	SS
O.Ö.E.almayan	94	7.32	2.871
1 yıl	46	8.65	2.693
2 yıl	28	8.93	2.478
3 yıl	12	9.50	2.844
Toplam	180	8.06	2.857

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin Sözcük Tanıma alt boyutu puanları incelendiğinde; daha önce okul öncesi eğitim almayan 94 çocuğun $\bar{x}=7.32$, standart sapması 2.871; daha önce bir yıl okul öncesi eğitim alan 46 çocuğun $\bar{x}=8.65$, standart sapması 2.693; daha önce iki yıl okul öncesi eğitim alan 28 çocuğun $\bar{x}=8.93$, standart sapması 2.478; daha önce üç yıl okul öncesi eğitim alan 12 çocuğun $\bar{x}=9.50$, standart sapması 2.844 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma süresine göre Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	113.727	3	37.909	4.951	.003	O.Ö:E almayan ile 1 yıl
Gruplariçi	1347.717	176	7.657			O.Ö.E almayan ile 2 yıl
Toplam	1461.444	179				O.Ö.E. almayan ile 3 yıl

Analiz sonuçları çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{176}=4.951$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanları daha önce okul öncesi eğitim alma süresine bağlı olarak değişmektedir. Okul öncesi eğitimi alma süresine göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=7.32$), daha önce bir yıl ($\bar{x}=8.65$), iki yıl ($\bar{x}=8.93$) ve üç yıl okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından ($\bar{x}=9.50$) düşük olduğu belirlenmiştir. Çocuğun okul öncesi eğitimi aldığı süre arttıkça, Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının arttığı ortaya konmuştur.

Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyut puanlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bununla beraber, çocukların puanlarında okul öncesi eğitimi alma süresinin de etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların sözcük ve yazı farkındalıklarına ilişkin puanlarının da arttığı saptanmıştır. Bu bulguya neden olarak, okul öncesi eğitimin çocuğu ilkokula hazırlama temel amacının olması (MEB, 2013), öğretmenlerin yalnızca okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile değil günlük eğitim akışı içinde çocukların dil gelişimlerini destekleyecek çeşitli uygulamalara yer vermesi gösterilebilir. Daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre daha çok hikaye dinlemiş, hikayede geçen cümlelere, sözcüklere, harflere daha çok dikkati çekilmiş, yazılı ve sözlü uyaranlarla daha sık karşılaşmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, okul ve ev arasındaki etkileşim neticesinde, öğretmenler aile katılımı etkinlikleri yoluyla çocukların bu becerilerinin evde desteklenmesini sağlamış olabilir. Nergis'in (2008) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan çocuklar arasından ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim almış olan çocukların, okul öncesi eğitimi almamış çocuklara göre daha fazla okuma yazma öğrenmesi için gerekli olan davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Bademci'nin (2016) çalışmasında okul öncesi eğitim alan çocukların diğer çocuklara kıyasla yazı farkındalıklarının ve yazmaya hazırlık becerileri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yangın'ın (2007) araştırmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların diğerlerine kıyasla kalemi ve kağıdı büyük oranda doğru tuttuğu, gözle kağıt arasında uygun uzaklık bıraktığı, sağ-sol, iç-dış, alt- üst kavramlarını bildikleri saptanmıştır. Topçu (2012) araştırmasında daha önce okul öncesi eğitim almış ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin

dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerilerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Kandır ve Orçan (2009) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşlarını belirlemiştir, buna göre okula başlama yaşı düştükçe, dil becerisi puanının arttığı saptanmıştır. Missall ve arkadaşları (2007) ile Cabell ve arkadaşlarının (2011) araştırmalarında ise çocukların okul öncesi eğitimi kurumlarındaki erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıftaki okuma yazma becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

4.2.5. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Çocuğun Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde çocuğun kaçınıcı çocuk olduğunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 58, Tablo 59, Tablo 60 ve Tablo 61’de yer almaktadır.

Tablo 58. Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Kaçınıcı çocuk	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Tek çocuk	17	107.47	3	20.029	.000	ortanca ile tek çocuk
En küçük	94	96.78				ortanca ile en küçük
Ortanca	23	46.26				ortanca ile en büyük
En büyük	46	93.51				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların toplam puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=20.029, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre, ortanca çocuk olan çocukların toplam puanlarının, tek çocuk olan çocukların, en küçük çocuk olan çocukların ve en büyük çocuk olan çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 59. Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Kaçınıcı çocuk	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
Tek çocuk	17	109.68	3	19.577	.000	ortanca ile tek çocuk
En küçük	94	95.56				ortanca ile en küçük
Ortanca	23	47.52				ortanca ile en büyük
En büyük	46	94.57				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=19.577, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre ortanca olan çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının, tek çocuk olan çocukların, en küçük olan çocukların ve en büyük çocuk olan çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 60. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Değerleri

Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{x}$	SS
Tek çocuk	17	8.76	2.463
En küçük	94	8.32	2.908
Ortanca	23	6.00	2.697
En büyük	46	8.28	2.596
Toplam	180	8.06	2.857

Çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin Sözcük Tanıma alt boyutu puanları incelendiğinde; evde tek çocuk olan 17 çocuğun $\bar{x}=8.76$, standart sapması 2.463; evde en küçük çocuk olan 94 çocuğun $\bar{x}=8.32$, standart sapması 2.908; evde ortanca çocuk olan 23 çocuğun $\bar{x}=6.00$, standart sapması 2.697; evde en büyük çocuk olan 46 çocuğun $\bar{x}=8.28$, standart sapması 2.596 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Evde Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	114.634	3	38.211	4.993	.002	ortanca ile tek çocuk
Gruplariçi	1346.810	176	7.652			ortanca ile en küçük
Toplam	1461.444	179				ortanca ile en büyük

Analiz sonuçları çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarında çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, ($F_{176}=4.993$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanları çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak değişmektedir. Çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, evde ortanca çocuk olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=6.00$), evde tek çocuk ($\bar{x}=8.76$), en küçük çocuk ($\bar{x}=8.32$) ve en büyük çocuk olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarından ($\bar{x}=8.28$) düşük olduğu belirlenmiştir. -

Bu çalışmada çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyutlar puanlarının çocukların evde kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Evin ortanca çocuklarının sözcük ve yazı farkındalığının evde tek çocuk, en küçük çocuk ve en büyük çocuk olan çocuklardan düşük olduğu belirlenmiştir. Bu duruma okul öncesi dönemdeki çocuğu ortanca çocuk olan ailelerde en küçük çocuğun okul öncesi veya bebeklik döneminde olması, ondan büyük kardeşlerinin ise ilkokul veya ortaokul döneminde olması gösterilebilir. Bu durumda evde büyük çocuğun eğitime ve/veya küçük çocuğun bakımına odaklanılması neticesinde ortanca çocuğa yeterince destek sağlanmıyor olabilir. Şaban'ın (2011) çalışması bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada ailenin eğitime katılımını engelleyen nedenler incelenmiş ve “ebeveynlerin ilgilenilmesi gereken diğer çocuklarının olması” % 63.9 ile engeller arasında ikinci sırada yer almıştır. Kırca'nın (2007) araştırma bulguları bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının, okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında en fazla iki çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine göre ses harf ilişkisi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Anne Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanları üzerinde anne öğrenim durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 62, Tablo 63, Tablo 64 ve Tablo 65'te yer almaktadır.

Tablo 62. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Anne öğrenim durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
İlkokul	40	66.10	3	21.719	.000	lise ile ilkokul
Ortaokul	40	79.35				yükseköğretim ile ilkokul
Lise	42	93.21				yükseköğretim ile ortaokul
Yükseköğretim	58	113.05				yükseköğretim ile lise
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların toplam puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=173)=21.719, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre, annesi lise mezunu olan çocukların toplam puanlarının, annesi ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların toplam puanlarının, annesi ilkokul, annesi ortaokul ve annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 63. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Anne öğrenim durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
İlkokul	40	66.79	3	17.972	.000	lise ile ilkokul
Ortaokul	40	79.70				yükseköğretim ile ilkokul
Lise	42	99.86				yükseköğretim ile ortaokul
Yükseköğretim	58	107.53				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=17.972, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre annesi ilkokul mezunu olan çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının, annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Annesi yükseköğretim

mezunu olan çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının ise annesi ilkokul ve annesi ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 64. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	40	6.95	2.864
Ortaokul	40	7.58	3.029
Lise	42	8.02	2.691
Yükseköğretim	58	9.17	2.500
Toplam	180	8.06	2.857

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna ilişkin Sözcük Tanıma alt boyutu puanları incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan 40 çocuğun $\bar{x}=6.95$, standart sapması 2.864; annesi ortaokul mezunu olan 40 çocuğun $\bar{x}=7.58$, standart sapması 3.029; annesi lise mezunu olan 42 çocuğun $\bar{x}=8.02$, standart sapması 2.691; annesi yükseköğretim mezunu olan 58 çocuğun $\bar{x}=9.17$, standart sapması 2.500 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	130.517	3	43.506	5.753	.001	yükseköğretim ile ilkokul
Gruplarıçi	1330.927	176	7.562			yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	1461.444	179				yükseköğretim ile lise

Analiz sonuçları, çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarında anne öğrenim durumuna göre bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{176}=5.753$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle Sözcük Tanıma puanları çocukların annelerinin öğrenim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Anne öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=9.17$), annesi ilkokul ($\bar{x}=6.95$), annesi ortaokul ($\bar{x}=7.58$) ve annesi lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=8.02$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarının Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının yükseldiği ortaya konmuştur.

4.2.7. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Baba Öğrenim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanlarına baba öğrenim durumunun etkisine ilişkin bulgular Tablo 66, Tablo 67, Tablo 68 ve Tablo 69’da yer almaktadır.

Tablo 66. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Baba öğrenim durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
İlkokul	38	58.24	3	27.679	.000	lise ile ilkokul
Ortaokul	20	68.40				lise ile ortaokul
Lise	44	98.42				yükseköğretim ile ilkokul
Yükseköğretim	78	107.42				yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların toplam puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=27.679, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre, babası lise mezunu olan çocukların toplam puanları, babası ilkokul mezunu olan çocukların ve babası ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Babası yükseköğretim mezunu olan çocukların toplam puanlarının ise babası ilkokul ve babası ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 67. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Baba öğrenim durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
İlkokul	38	57.54	3	26.110	.000	lise ile ilkokul
Ortaokul	20	72.43				lise ile ortaokul
Lise	44	102.85				yükseköğretim ile ilkokul
Yükseköğretim	78	104.22				yükseköğretim ile ortaokul
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=180)=26.110,

$p < .05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre babası lise mezunu olan çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının, babası ilkokul ve babası ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Babası yükseköğretim mezunu olan çocukların Yazı kavramları alt boyut puanlarının ise babası ilkokul ve babası ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 68. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri

Baba öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul	38	6.58	3.010
Ortaokul	20	7.20	2.546
Lise	44	8.16	3.125
Yükseköğretim	78	8.94	2.348
Toplam	180	8.06	2.857

Çocukların babalarının öğrenim durumuna ilişkin Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma alt boyutu puanları incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan 38 çocuğun $\bar{x}=6.58$, standart sapması 3.010; babası ortaokul mezunu olan 20 çocuğun $\bar{x}=7.20$, standart sapması 2.546; babası lise mezunu olan 44 çocuğun $\bar{x}=8.16$, standart sapması 3.125; babası yükseköğretim mezunu olan 78 çocuğun $\bar{x}=8.94$, standart sapması 2.348 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ışığında baba öğrenim durumuna göre Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	158.415	3	52.805	7.132	.000	ilkokul ile lise
Gruplariçi	1303.029	176	7.404			yükseköğretim ile ilkokul
Toplam	1461.444	179				yükseköğretim ile ortaokul

Analiz sonuçları çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarında baba öğrenim durumuna göre bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{176}=7.132$, $p < .05$). Başka bir ifadeyle çocukların sözcük tanıma puanları babalarının öğrenim durumuna bağlı olarak değişmektedir. Baba öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında fark olduğunu

anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, babası yükseköğretim mezunu olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının ($\bar{x}$ =8.94), babası ilkokul ($\bar{x}$ =6.58), babası ortaokul ($\bar{x}$ =7.20) ve babası lise mezunu olan çocukların puanlarından ($\bar{x}$ =8.16) yüksek olduğu belirlenmiştir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanları ($\bar{x}$ =6.58) ise babası lise mezunu olan çocukların puanlarına ($\bar{x}$ =8.16) göre anlamlı derecede düşüktür. Babanın öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarının Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının yükseldiği ortaya konmuştur.

Çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyut puanlarının anne/babaların öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, anne/baba öğrenim durumu yükseldikçe, çocukların becerilerinde de iyileşme görülmüştür. Bu bulguya neden olarak, öğrenim durumu yüksek annelerin/babaların okul öncesi eğitime verdikleri önemin daha fazla olması neticesinde evde okulu destekleyici etkinlikleri daha fazla gerçekleştirmesi, çocuğuna hikaye kitabı, dergi vb. alarak, kütüphaneye götürerek okuma yazmaya hazırlık sürecini çevresel olarak desteklemesi ve hikaye kitabı okurken sözcük ve yazılara daha fazla dikkat çekmeye çalışması gösterilebilir. Alan yazında bu bulgu ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Keleş Ertürk, 2017; Ertürk Kara ve Filikçi, 2016; Karaman, 2013; Topçu, 2012; Kırca, 2007). Keleş Ertürk (2017) araştırmasında 5-6 yaş grubu çocukların anne/babaların öğrenim durumları ile çocukların sözcük ve yazı farkındalığına ilişkin olan kelime anlama, okuma olgunluğu, kopya etme, genel olgunluk, cümleler testi puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Ertürk Kara ve Filikçi (2016) ise, 60-84 ay arası çocukların anne/babalarının öğrenim durumu yükseldikçe, çocukların okuma hazırlığı puanlarının arttığını saptamıştır. Carroll'a göre (2013) anne baba öğrenim durumunun, çocukların okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, öğrenim durumu düşük olan aileler, çocuklarına okuma yazmaya hazırlığa ilişkin gerekli motive edici ortamı sağlamada, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirmede ve okuma yazmaya ilişkin tutumlarında öğrenim durumu yüksek ailelere kıyasla yetersiz kalmaktadır. Weigel, Martion, ve Bennet'e (2006) göre ise, ebeveynlerin öğrenim durumu, gelir düzeyi, okuma yazma becerisinin yüksek ve başarılı okul deneyimlerinin olmasının çocukların düşüncelerini sözel olarak ifade etme ve dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Korat (2009) ile Hart and Risley'in (1995) çalışmaları bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmada öğrenim

durumu yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla sohbet ettiği, bu ebeveynlerin çocuklarının sözcük becerilerine ilişkin puanlarının öğrenim durumu düşük aileleri olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.8. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanları Üzerinde Öğretmenin Deneyiminin Etkisine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puan ve alt boyut puanlarına öğretmen deneyiminin etkisine ilişkin bulgular Tablo 70, Tablo 71, Tablo 72 ve Tablo 73'te yer almaktadır.

Tablo 70. Öğretmenin Deneyimine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Öğretmen deneyimi	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
1-5 yıl	34	44.10	4	36.174	.000	1-5 yıl ile 5-10 yıl
5-10 yıl	105	97.49				1-5 yıl ile 10-15yıl
10-15 yıl	11	110.50				1-5 yıl ile 15-20 yıl
15-20 yıl	14	102.75				1-5 yıl ile 20 yıl ve üstü
20 yıl üstü	16	118.75				
Toplam	180					

Analiz sonuçları, çocukların toplam puanlarında öğretmen deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=180)=36.174, $p<.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip olan çocukların toplam puanlarının, öğretmeni 10-15 yıl deneyime, öğretmeni 15-20 yıl deneyime ve öğretmeni 20 yıl üstü deneyime sahip olan çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 71. Öğretmenin Deneyimine Göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Öğretmen deneyimi	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
1-5 yıl	34	64.94	4	14.045	.007	1-5 yıl ile 5-10 yıl
5-10 yıl	105	91.94				1-5 yıl ile 10-15 yıl
10-15 yıl	11	120.14				1-5 yıl ile 15-20 yıl
15-20 yıl	14	104.71				1-5 yıl ile 20yıl üstü
20 yıl üstü	16	102.53				
Toplam	173					

Analiz sonuçları, çocukların Yazı Kavramları alt boyutu puanlarında öğretmenin deneyimine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, χ^2 (sd=4, n=180)=14.045, $p<0.05$. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip çocukların Yazı Kavramları alt boyut puanlarının, öğretmeni 5-10 yıl deneyime, öğretmeni 10-15 yıl deneyime, öğretmeni 15-20 yıl deneyime ve öğretmeni 20 yıl üstü deneyime sahip olan çocukların puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 72. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Deneyimi Değerleri

Öğretmen deneyimi	N	$\bar{x}$	SS
1-5 yıl	34	5.03	2.342
5-10 yıl	105	8.63	2.610
10-15 yıl	11	8.36	3.472
15-20 yıl	14	8.79	1.369
20 yıl üstü	16	9.88	1.147
Toplam	180	8.06	2.857

Çocukların öğretmenlerinin deneyimine ilişkin Sözcük Tanıma alt boyutu puanları incelendiğinde; öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip 34 çocuğun $\bar{x}=5.03$, standart sapması 2.342; öğretmeni 5-10 yıl deneyime sahip 105 çocuğun $\bar{x}=8.63$, standart sapması 2.610; öğretmeni 10-15 yıl deneyime sahip 11 çocuğun $\bar{x}=8.36$, standart sapması 3.472; öğretmeni 15-20 yıl deneyime sahip 14 çocuğun $\bar{x}=8.79$, standart sapması 1.369; öğretmeni 20 yıl üstü deneyime sahip 16 çocuğun $\bar{x}=9.88$, standart sapması 1.147 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında çocukların öğretmenlerinin deneyimine göre Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Deneyimine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	407.307	4	101.827	16.905	.000	1-5 yıl ile 5-10 yıl
Gruplariçi	1054.137	175	6.024			1-5 yıl ile 10-15 yıl
Toplam	1461.444	179				1-5 yıl ile 15-20 yıl, 1-5 yıl ile 20 yıl üstü

Analiz sonuçları çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarında öğretmen deneyimine göre bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{175}=16.905$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle çocukların Sözcük Tanıma puanları öğretmen deneyimine göre anlamlı olarak değişmektedir. Öğretmenin deneyimine hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=5.03$), öğretmeni 5-10 yıl ($\bar{x}=8.63$), öğretmeni 10-15 yıl ($\bar{x}=8.36$); öğretmeni 15-20 yıl ($\bar{x}=8.79$) ve öğretmeni 20 yıl üstü kıdeme sahip olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=9.88$) düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip olan çocukların Sözcük Tanıma alt boyutu puanlarının düşük olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmada çocukların öğretmenlerinin deneyimine göre Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip olan çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyut puanları öğretmeni 5-10 yıl, 10-15 yıl, 15-20 yıl ve 20 yıl üstü deneyime sahip olan çocukların puanlarından daha düşüktür. Bu bulguya neden olarak, öğretmenlerin henüz mesleklerinin ilk yıllarında olmaları neticesinde, çocukların okuma yazmaya hazırlık süreçlerini destekleme konusunda deneyim eksikliklerinin olması gösterilebilir. Deneyim yılı az öğretmenler, çocuklara gelişimsel olarak uygun okuma yazmaya hazırlık etkinliği planlama ve uygulama konusunda deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha yetersiz olabilir. Güleç'in (2007) araştırması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmada deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere göre okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde gelişimsel uygunluğa daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir.

4.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve alt boyutları (yapılandırılmış etkinlikler ve yapılandırılmamış etkinlikler) ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve alt boyutları (Yazı Kavramları ve Sözcük Tanıma) arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi sonuçları hesaplanmıştır. Tablo 74'te bu ilişkiye dair korelasyon değerleri verilmektedir.

Tablo 74. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar	Yazı Kavramları	Sözcük Tanıma	Sözcük Yazı Farkındalığı	Önem	Önem Y. mamış	Önem Y. Mış	Sıklık	Sıklık Y. mamış	Sıklık Y. mış
Yazı Kavramları	1								
Sözcük Tanıma	.584**	1							
Sözcük Yazı Farkındalığı	.894**	.885**	1						
Önem	.354**	.177*	.301**	1					
Önem Y. mamış	.321**	.145	.264**	.965**	1				
Önem Y. mış	.365**	.200**	.319**	.957**	.849**	1			
Sıklık	.276**	.152*	.241**	.517**	.468**	.530**	1		
Sıklık Y. mamış	.226**	.112	.191**	.476**	.479**	.434**	.956**	1	
Sıklık Y. mış	.301**	.179*	.271**	.511**	.411**	.579**	.951**	.818**	1

Tablo 74'te yer alan korelasyon katsayılarının referans aralığı $r=.10- .29$ arası düşük, $r=.30- .49$ arası orta ve $r=. 50- 1$ arası yüksek düzey olarak alınmıştır (Cohen, 1988).

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) ile B bölümü (sıklık) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.517$ $p<0.01$), B bölümü (sıklık) yapılandırılmamış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.476$, $p<.01$), B bölümü (sıklık) yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.511$, $p<.01$) bir ilişki vardır.

Ebeveynlerin evde okuma yazma hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile bu etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin bakış açılarının uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Weigel, Martin ve Bennett'in (2006b) araştırmasında da benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye ilişkin bakış açılarının evde okuma yazmaya hazırlığı destekleyici öğrenme ortamını oluşturma ve birlikte yapılan etkinlikler üzerinde belirleyici bir rolü olduğu saptanmıştır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A bölümü (önem) ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.301$ $p<.01$) bulunmaktadır. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı

Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.354$ $p<0.01$); Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.177$ $p<0.05$) vardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A bölümü (önem) Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.264$ $p<0.01$); *Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu* ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.319$ $p<0.01$) bulunmaktadır.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile sözcük yazı farkındalığı toplam, yazı kavramları ve sözcük tanıma alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkilere göre; ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin gerçekleştirilmesine verdikleri önem arttıkça çocukların sözcük ve yazı farkındalıklarının gelişeceği söylenebilir. Alan yazında ailelere çocuklarının okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir rolü olduklarını gösteren, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin çocuğun ileriki eğitim kademelerine hazırlanması açısından önemine dikkat çekerek evde nasıl destekleneceğini göstermeyi hedefleyen müdahale araştırmalarına rastlamak mümkündür (Özen Altınkaynak ve Akman, 2016; Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards ve Marvin, 2011; Evans, Shaw ve Bell, 2000). Bu araştırmaların çocukların beceri ve tutumlarına katkı sağlamalarının yanında ailenin çocuğunun eğitiminde rol oynadığını ve kendini geliştirme sorumluluğunda olduğunu hissetmesi açısından da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B bölümü (sıklık) ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.241$ $p<0.01$), Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.276$ $p<0.01$), Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.152$ $p<0.05$) vardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B bölümü (sıklık) Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.191$ $p<0.01$); *Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu* ile Okul Öncesi Dönemde

Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=271$ $p<0.01$) vardır.

Araştırmada okuma yazmaya hazırlık anketi sıklık bölümü puanları ile sözcük yazı farkındalığı ölçeği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptamıştır. Analiz sonuçları, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam, yazı kavramları ve sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ilişkili olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin evdeki desteği arttıkça çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde kazanmaları gereken önemli becerilerden olan sözcük-yazı farkındalığı becerileride gelişmektedir. Bu bulguyla paralellik gösteren çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Özen Altınkaynak (2016) araştırmasında Aile Temelli Okum Yazmaya Hazırlık Programı geliştirerek, deney grubundaki çocukların evde aileleri tarafından okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesini sağlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sözcük yazı farkındalığı testi puanlarının kontrol ve placebo gruplarındaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Wood (2002) araştırmasında benzer şekilde evde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığının; çocukların sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, akılda tutma becerileri ile okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda ise, çocukların sözcük ve yazı farkındalığının gelişimi evde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliğine göre değişmiştir. Örneğin; Sénéchal (2006) ile Hood ve arkadaşları (2008) araştırmalarında evde çocuklara kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olmadığı ancak sözcük farkındalığını geliştirdiğini saptamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları, en az önem verdikleri etkinliklerin ses ve uyakla ilgili etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ses farkındalığına önem vermelerini, okuma yazmanın sadece hikaye okumak, kalem kağıt etkinliklerinden oluşmadığını algılamalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin ses farkındalığına yönelik etkinlikler yaparak ebeveynlerin dikkatini çekmeleri, araştırmacıların ise aileleri bu konuda bilinçlendirecek çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Ebeveynlerin yapılandırılmış etkinlikleri yapılandırılmamış etkinliklere kıyasla daha önemli buldukları ve daha sıklıkla bu etkinlikleri çocuklarıyla birlikte uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin okuma yazmaya hazırlıkta yapılandırılmış etkinlikler kadar katkı sağladığını fark etmeleri amacıyla bu konuda daha fazla araştırma yapılarak ailelere somut şekilde sunulmalı, öğretmenler aileleri yapılandırılmamış etkinlikler gerçekleştirmeleri için teşvik etmelidir.

Ebeveynlerin evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının çocuğun cinsiyetine, yaşına ve evde kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Bu bulgunun nedeninin ortaya koyulması için farklı ölçme araçları ve araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Çocuğu daha önce okul öncesi eğitimi almış ebeveynlerin, diğer ailelere kıyasla evde çocuklarıyla daha çok yapılandırılmış etkinlik gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça, evde yapılandırılmış etkinliklerin gerçekleştirilme sıklığının da arttığı saptanmıştır. Annenin/babanın öğrenim durumu yükseldikçe evde çocuğuyla birlikte okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklığı arttığı görülmüştür (yapılandırılmış ve toplam puan). Okul öncesi eğitimi almayan, anne-babası yükseköğrenim seviyesine sahip olmayan çocuklar için fırsat eşitsizliğini en aza

indirmek amacıyla ailelere okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini tanıtıcı-açıklayıcı broşürler, reklamlar, eğitimler sunacak eğitim politikası izlenmesi önerilmektedir.

Çocukların sözcük-yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocuklara hikaye okunurken sözcükleri ayırt etmesini sağlamak amacıyla okuyan kişinin yazıları parmakla takip etmesi, okuduğu sözcükleri göstermesi, sözcükler hakkında soru sorması, günlük hayatta tabela, menü, kimlik, kart gibi sözcükleri fark etmesini sağlayacak uyaranlarla karşılaştığında bunlar hakkında konuşması önerilmektedir.

Kız çocuklarının sözcük-yazı farkındalığı düzeylerinin ve sözcük tanıma alt boyutu puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde erkek çocuğu olan ebeveynlere evde okuma yazmayla ilgili etkinlikleri daha sık yapmaları, okul öncesi öğretmenlerine ise erkek çocukların ilgisini çekecek okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri oluşturmaları önerilmektedir.

Çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerilerinin yaşlarına bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgunun daha büyük örneklem grubu ile araştırılması önerilmektedir.

Çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerilerinin daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterdiği, ayrıca okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların sözcük ve yazı farkındalıklarının da arttığı saptanmıştır. Okul öncesi dönemde olup eğitim imkanlarından mahrum kalan çocuklar için aile eğitimi programları düzenlenmesi, okul öncesi dönemde 3-4 yaş gibi küçük yaş grubunun da okullaşma oranını artıracak eğitim politikası izlenmesi önerilmektedir.

Evin ortanca çocuklarının sözcük-yazı farkındalığı düzeylerinin evde tek çocuk, en küçük çocuk ve en büyük çocuk olan çocuklardan düşük olduğu belirlenmiştir. İki den fazla çocuğa sahip olan ailelerde büyük olan çocukların ortanca kardeşlerine okuma-yazmaya hazırlık konusunda model olması, birlikte etkinlik yapmalarının teşvik edilmesi; ebeveynlerin ise çocuklara daha fazla vakit ayırarak okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek deneyimler sağlaması önerilmektedir.

Anne/baba öğrenim durumu yükseldikçe, çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu düşük olan ailelere, çocuklarının bu becerilerini destekleme konusunda ne denli önemli bir rol oynadıklarını içeren bilgilendirme toplantıları yapılması önerilmektedir.

Öğretmeni 1-5 yıl deneyime sahip olan çocukların sözcük-yazı farkındalığı düzeylerinin, öğretmeni daha uzun yıllar deneyime sahip olan çocukların sözcük-yazı farkındalığı düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Deneyimi az olan öğretmenler için müdahale programları geliştirilebilir. Üniversitelerde öğretmen adaylarına okuma-yazmaya hazırlık konusunun öneminin ve gerekliliğinin kavratılması, bu konuda öğretmen adaylarına deneyim edinebilecekleri fırsatlar verilmesi önerilmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusuna verdikleri önemi uygulamalarına yansıtmaları önerilmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ailelere bu konudaki sorumluluklarının bilincinde olarak evde okuma yazmaya hazırlık uygulamalarını düzenlemeleri, çocukların sözcük ve yazı farkındalıklarını geliştirecek etkinlikler yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AÇEV (2015). <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar> adresinden 20.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akaroğlu, G. & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of Worlds of Turks*, 4(1), 201-222.

Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.

Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., Haktanır (Ed.) *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 435– 450) İstanbul: Ya-pa.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alisinanoğlu, F. & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 1-14.

- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. (2013). *Okul öncesi dönem çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17 (1), 241-261.
- Anbar, A. (2004). *The secret of natural readers, how preschool children learn to read*. (Second Edition). London: Praeger Weartport, Connecticut.
- Anderson, A., Anderson, J. & Teichert L. (2013). Through a Rear-View Mirror: Families Look Back at a Family Literacy Program. *School Community Journal*, 23 (2).
- Anderson, A., Anderson, J. & Sadiq, A. (2017). Family literacy programmes and young children's language and literacy development: paying attention to families' home language. *Early Child Development and Care* 187 (3-4), 644-654.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Antilla, J. (2013). The effects of early literacy development on academic success in the educational setting and implications for educational leaders and teachers. Degree of Master of Arts in Education at Northern Michigan University.
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arıcı, A.F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türk Eğitim Dergisi*, 1 (1), 66-78.
- Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademi*, 13(40), 1-12.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Atay, M. & Şahin, S. (2004). *Erken çocukluk dönemi 3-6 yaş. Gelişim ve öğrenme*. Ataman, A. (Editör). (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğdu, E. (2017). *Evdeki okuma-yazma çevresinin, okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: bir aracılık modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Badian, N. A., McAnulty, G.B. & Duffy, F.H. (1990). Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Annals of Dyslexia*, 40, 152-169.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 2(4), 239-269.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zeka kuramı'na dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının, 6 yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, P. & Artan İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses*

- farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Begum, N. N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Berk, L. E. (2001). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. New York: Oxford University Press.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). İstanbul: İmge Yayınevi.
- Bezrukikh, M. M. & Terebova N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five- to seven-year-old children. *Human Physiology*. 35(6), 684–689.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, (19), 45-67.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı* (G. Haktanır Ed.) (Çevirmen: T. Güler, F. Şahin, E. Kalkan, A. Yılmaz) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borisovaa, I., Pisanib, L., Dowdc, A.J. & Lind, H. (2017). Effective interventions to strengthen early language and literacy skills in low-income countries: comparison of a family-focused approach and a pre-primary programme in Ethiopia. *Early Child Development and Care*, 187 (3–4), 655–671.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29(5), 591-620.

- Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: Experiments by the nature and design*. London, England: Harvard University Press.
- Buhs, E. S. Welch, G., Burt, J. & Knoche, L. (2011). Family engagement in literacy activities: revised factor structure for The Familia – an instrument examining family support for early literacy development. *Early Child Development and Care* 181(7), 989–1006.
- Burns, C.P., Roe B.D. & Ross E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston: MA Pearson Education, Inc.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Büyüzöztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., Konold, T. R. & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1- 14.
- Carroll, C. J. (2013). *The Effects of Parental Literacy Involvement and Child Reading Interest on the Development of Emergent Literacy Skills*. University of Wisconsin-Milwaukee
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Florida, USA.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*, 41, 163-177.
- Clay, M. (1979) *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann

- Coe, G. (2009). *Tools of the mind-literacy activities for young children*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 13, 18-20.
- Coşkun, L. (2016). *Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, L. & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas Eyaleti Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 233-260.
- Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağdaş, A., Özel, E. & Konca, A.S. (2016). Okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2), 75-80.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirci, F. G. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deretarla Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyaller ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deretarla Gül, E. & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin akış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 12, 33- 51.
- Detemple, J. M. (2001). *Parents and children reading books together*. In D. K. Dickinson & P. O. Patton (Eds.), *Beginning literacy with language: young children learning at home and school* (Pp. 31–51). Baltimore: Brookes
- Diaz, S. L. (1989). *The Home environment and puerto rican children's achievement: A researcher's diary*, (Bul. Kyn. Satır, 1996), The National Association for Education Conference, Hulston, April-May.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 30-46.
- Dilli, F. (2013). *60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Dyson, A. H. (1999). Coach Bombay's kids learn to write: "Children's appropriation of media material for school literacy". *Research in the Teaching of English*, 33(4), 367-402.

Eğitim Reformu Girişimi, (2016) 2015 ve 2016 Faaliyet Raporu. 25 Ekim 2017 tarihinde <http://www.eğitimreformgirisimi.org/eğitim-izleme-raporu-2015-16/> adresinden erişilmiştir.

Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Engin, A.O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.

Epspinosa, L. M. & Burns, M. S. (2003). *Early literacy for young children and english-language learners*. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4 to 8 Years Olds*, 47-59. Los Angeles: Paul H. Brookes Publishing.

Ercan, L. (2004). *Okul dönemi 6-11 yaş. Gelişim ve öğrenme*. Ataman, A. (Editör). (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ercan, Z., Ahmetoğlu, E. & Aral, N. (2016). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş grubundaki çocukların görsel-motor bütünlük derecelerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 48, 319-332.

Erdener, A. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 85-103.

Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online* 13(4), 1449-1472.

Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 17(2), 193-204.

Ergün, M. & Özsüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.

- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. & Topçu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 173 -190.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G. (2017). Çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49), 432- 441.
- Ertürk Kara, H. G. (2018). A case study on reducing children's screen time: the project of screen free week. *World Journal of Education*, 8 (1), 100-110.
- Ertürk Kara, G. & Filikçi, B. (2016). *Examination of 60-84 months of age children's school readiness in terms of different variables*. International Conference on Research in Education and Science (ICRES). May 19-22, 2016 / Bodrum, Turkey.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M.S. & Pianta, R. (2017). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(4), 880-895.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (1. Baskı). Ankara: EDGE Akademi Yayıncılık.
- Evans, M. A., Shaw, D. T. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Fagan, W.T. (2001). *Transfer of learning in parent-focussed family literacy programs*. St. John's: Memorial University, Faculty of Education.
- Farver, J. M., Nakamoto J. & 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.

- Fingon, J. C. (2005). The words that surround us. *Teaching Pre K-8*, 35(8), 54-55.
- Fontaine, N. S., Torre, D. L., & Grafwallner, R. (2004). Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1), 99-109.
- Freeman, E., & Sanders, T., (1989). Kindergarten children's emerging concepts of writing functions in the community. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(3), 331-338.
- Frank, C. (2009). I'm making a fixing machine:" *Conversation and the development of writing in young children. California Reader*, 42 (3), 39.
- Girgin, Ü. (2003). *Okumaya hazırlık etkinlikleri*. S. Topbaş (Editör), Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Goodwin, M. G. (2014). *Literacy skills of kindergarten students with preschool experience compared to those with no preschool experience in one southeastern united states rural school district*. Unpublished Doctor's Thesis , Capella University, Minneapolis.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gray, A.L. & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 325-333.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn L.(2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Griffith, P. & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güler, T. (2009). *Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği*. G. Haktanır (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*. 2(3), 27-38.
- Hamamcı, Z. & Hamamcı, E., (2015) Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 125-134.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914.
- Havens, M. C. (2002). *Emergent namewriting in preschoolers*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick, N.J.
- Hayes, S. (1990). *Nine ducks nine*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Haustein, S. L. (2012). *The effects of literacy enriched classroom environment partnered with quality adult/child interaction on the development of emergent literacy skills in preschool children*. Unpublished Doctor's Thesis, Kean University, Morris Ave, Union.
- Hill, E. (1994). *Spot bakes a cake*. New York: Puffin Books.
- Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D.(2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Read Write*. 27, 287–313.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 10-14.
- Hong, Y.(2004).Culturel Meaning of Group Discussions on Problematic Moral Stuations in Korean Kindergarten Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 18 (3).

- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Huebner, C. E. & 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.
- Hurford, D. P., Schauf, M. & Bunce, L. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 113-118.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. & Öztürk, B. (2015). Okul Öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 14(2), 449 - 458.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M. & Uyanık, Ö. (2016). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(3), 612-629.
- İnel, H., C., Çağdaş, A. & Temiz, G. (2012). *Pre-school education's effect on first class elementary school students school maturity*. International Conference on Management, Applied and Social Sciences (ICMASS'2012), Dubai, 325-326.
- Jung, Y., Zuniga, S., Howes, C., Jeon, H., Parrish, D., Quick, H., Manship, K. & 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, Bowles, R.P. & Skibbe, L.E.(2006). Mesuring preschool attainment of print-concepts knowledge: a study of typical and at-risk 3-to 5-year-old children using item response theory. *American Speech-Language-Hearing Association*, 37, 224-235.
- Justice, L.M. & Ezell, H. K.(2001). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Amerikan Journal of Speech-Language Pathology*. 11, 17-29.

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo- ekonomik düzeydeki ebeveynlerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), 1-13.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, s. 207-210.
- Kandır A. & Yazıcı, E. (2011). *Erken dönemde okuma yazma becerilerinin gelişimi*. Kandır A, Uyanık, Ö ve Yazıcı, E. Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık. Ankara: Efil Yayınevi, ss.1-31.
- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-270.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi, *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kassow, D. (2006). Environmental print awareness in young children, *Talaris Research Institute*, 1 (3).

- Kathomi, M.S. (2015). *Parental involvement and the literacy development of preschoolers in Langata Division*. Master of education, Technology University of Nairobi.
- Kaya, Ö. & Bacanlı, H. (2016). Eğitim yaşantısına ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2), 410-423.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 Yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Klauer, J.K. & Phye, D.G. (2008). Inductive reasoning: a training approach. *Review of Educational Research*, 78(1).
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, K., Yıldız, S. & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 687-706.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.

- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 34–42.
- Koziatsek, S. M. & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourthgraders' writing in cursive. *American Journal Occupation Therapy, 57*, 284–292.
- Kulaksızoğlu, Adnan (2008). *Ergenlik psikolojisi* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 15-29.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.
- Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficiency in second-grade chinese children. *Research in Education, 80*, 37-51.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal Of Early Childhood Literacy, 11*(4), 453-479, 2011.
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools, 34*(2), 143-160.
- Levy, B.A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M.A. & Jared, D. (2006). Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. *J Exp Child Psychol, 95* (1), 78
- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities, 20*(10), 1-10.
- Lomax, R. G. & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*(2), 237-256.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & 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), 596-613.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Machado, J. M.(2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Canada:Delmar Learning.
- Machado, J. M. (2010). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy* (Ninth Edition). Printed in The United States of America, Wadsworth, Cengage Learning.
- Manning, M. (2004). A world of words. *Teaching Pre K-8*, 34(7), 78-79.
- Marr, D., Windsor, M. M. & Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3(1), 1- 17.
- Mascarenhas, S.S., Moorakonda, R., Agarwa, P., Lim, S.B., Sensaki, S., Chong, Y.S., Allen, J.C. & Daniel, L.M. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation, *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2) 81 –97.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-yearold children's word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203–27.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children*, 62 (1), 34- 40.
- McCarthy, S. J. (1994). Authors, Text, and talk: The internalization of dialogue from social interaction during writing. *Reading Research Quarterly*, 29(3), 200-231.
- McGee, L. M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching litreacy in kindergarten*. London: The Guilford Pres.
- McGee, L. & Ukrainetz, T. (2009). Using scaffolding to teach phonemic awareness in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 62, 599–603.

- McGinty A. S., Sofka A., Sutton M. & Justice L. (2006). *Fostering print awareness through interactive shared reading. Storybook Reading As A Clinical Tool*. (77-119). In A van Kleeck (Eds.). San Diego, CA: Plural.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Miller, J.G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individual-oriented versus duty-oriented interpersonal codes. *Cross Cult Res*, 28, 3-39.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C. & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Moats, L. & Tolman, C. (2009). *Excerpted from language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): The speech sounds of English: Phonetics, phonology and phoneme awareness (Module 2)*. Boston: Sopris West.
- Morrison, G.S.(2007). *Early childhood education today*. New Jersey. Columbus. Ohio: Person Merrill Prentice Hall.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M., & Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 255-275.
- Muuss R.E. (2006). *Theories of Adolescence* (6th ed.). McGraw-Hill Publishers, New York.
- Myhill, D. (2010). Linguistic development in children's writing: changing classroom pedagogies. In: K. Denham & A. Lobeck, eds. *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 106-122.
- Nebrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy*. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 2007).
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.

- Nergis, A. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ön okuryazarlık davranışları ile annelerinin okuryazarlığa olan ilgisi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nicolopoulou, A. (2004). Çev: Dr. Melike Türkân Bağlı, Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Nokali, N., Bachman, H. ve Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
- Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141–168.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A.(2010). *İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler*. A,Oktay (editör). İlköğretime hazırlık ve hazırlık programları. (1. Baskı). İstanbul: Pegem A Akademi.
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. (Editör: Müzeyyen Sevinç). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Orçan, M. & Kandır, A. (2011). 61–72 aylık Türk çocuklarının erken öğrenme becerilerini destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 576-592.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.

- Overby, M. S., Trainin, G., Smit, E. B., Bernthal, J. E. & Nelson, R. (2012). Preliteracy speech sound production skill and later literacy outcomes: A study using the templin archive. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools*, 43, 97-115.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 1-2, 227-236.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H. & Şahin, Ç. (2017). Ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 1-19.
- Özdemir, Z. S. & Bayraktar (2015). Öğretmen adaylarının çocuklarda erken okuryazarlık konusu hakkındaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Özen Altınkaynak, Ş.(2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen Altınkaynak, Ş. & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185- 204.
- Paulson, J. F., Dauber, S. E. & Leiferman, J. A. (2010). Parental depression, relationship quality and nonresident father involvement with their infants. *Journal of Family Issues* 20 (10), 1–22.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Perry, N.J., Kay, S.M. & Brown, A. (2008). Continuity and change in home literacy practices of hispanic families with preschool children. *Early Child Development and Care*, 178(1), 99-113.
- Phelps, S. (2003). Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children. *The Faculty of the Department of Communicative Disorders East tennessee State University*, 18(24), 40-42.

- Phillips, B., M., Menchetti, J. C. & 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.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-82.
- Pinto, G., Bigozzi, G., Gamannossi, B. A. & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal Of Genetic Psychology*, 173(3), 330-354.
- Raban, B. ve Ure, C. (2000). *Literacy in the preschool*. In hayden (Ed.), *Landscapes in early childhood education*. New York: Peter Lang.
- Report of the national early literacy panel (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> adresinden 23.09.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first - grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Rodriguez, E.T., Tamis-LeMonda, C.S., Spellmann, M.E., Pan, B.A., Raikes, H., LugoGil, J. & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.
- Rog, L.J. (2011). *Read, write, play, learn: Literacy instruction in today's kindergarten*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Roskos, K. A., Christie J. F. ve Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.

- Roth, F. P., Speece, D. L. & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
- Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43(1), p. 66–95.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics In Early Child Special Education*, 19, 3–14.
- Saracho, O. N. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(2), 103-117.
- Saracho, O.N. & Shirakawa, Y. (2004). A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 261-266.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayeski, L.K., Burgers, A., Pianta, K., Lloyd, C.R. & Wills, J. (2001). Literacy behaviors of preschool children participating in an early intervention program. Center for The Improvement of Early Reading Achievement. America.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W. & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.
- Schweinhart, L. (2003). *Benefits, costs and explanation of the high/scope perry preschool programs*. Paper presented at the meeting of the society for research in child development, Tampa, Florida. April 26, 2003.
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17-27.

- Senechal, M (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology*, 49(3), 361-383.
- Sımsıkı, H. & Şengil, G. (2014). Baba katılım ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13 (49), 104-123.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 5-10.
- Son, S.H. (2006). *Getting children ready for kindergarten: The nature and impact of changes in the home learning environment on the growth of early literacy and language skills*. Unpublished master's thesis, University of Michigan, Michigan, USA.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological Awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 175-190.
- Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35, 703-735.

- Stevenson, J. & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 681-698.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Su, M., Peyre, H., Song, S., McBride, C., Tardif, T., Li, H., Zhang, Y., Liang, W., Zhang, Z., Ramus, F. & Shu, H. (2017). The influence of early linguistic skills and family factors on literacy acquisition in chinese children; Follow-up from age 3 to age11. *Learning and Instruction*, 49, 54-63.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, ve P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Swain, J., Brooks, G. & Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1) 77 –91
- Swinson, J. (1985). A parental involvement project in nursery school. *Educational Psychology in Practice*, 1, 19-22.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B (2004). *Effective pre-school education*. Final Report. DfES. London: Institute of Education.
- Şaban., C., (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Çetin, Ö. (2015). A study of print awareness in preschool children in terms of maternal reading beliefs and age, gender, type of school variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 102-111.

- Takıl, N.B. (2016). Erken çocukluk döneminde Türkçe eğitimine ilişkin ebeveyn ve öğretmen davranışları, İçinde: *Erken çocukluk eğitiminde yeni arayışlar*, İGEDER, İstanbul.
- Taner M. & Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395-420.
- Tappan, M.B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *J Moral Edu*, 27,141-161.
- Taşkın, N., Katrancı, M. & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ.: Ablex,
- Teale, W. H. (1987). *Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood*. In E. Readance & R. S. Baldwin (Eds.), *Thirtysixth yearbook of the national reading conference* (pp. 45-74). Rochester, NY: National Reading Council.
- Thomas, E.M. (2006). Readiness to learn at school among five-year-old children in Canada. *Children and Youth Research Paper Series*.
- Tizard, J., Schofield, W. R. & Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52,1-15.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Treiman, R. & Kessler B. (2014). *How children learn to spell words*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tseng, M. H. & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 83–91.

- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. & Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 1-10.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1 (2), 39-58.
- Tuncer, N. & Kandır, A. (2015). Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracının cinsiyete ilişkin farklılıklar yönünden incelenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5),71-82.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örnekleminde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M. & Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-239.
- Vellymalay, S.K. (2010). Parental involvement in children's education: Does parents' education level really matters? *European Journal of Social Sciences*, 16, 439-448.
- Volman, M., Van Schendel, B., & Jongmans, M. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451-460.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy*. Second Edition. Pearson Education Inc. Boston.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, J. (1994). Predictions of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606–621.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006 a). Contributions of the home literacy environment to preschool - aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 357-378.

- Weigel, D. J., Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006 b). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal Of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Reading Research*, 19, 14-24.
- Willis, J. (2008). *Teaching The Brain To Read: Strategies For Improving Fluency, Vocabulary and Comprehension*. Printed in the United States of America Alexandria: Virginia USA.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (11-30). New York: Guilford.
- Wilson, K. & Katz, M. (2009). *Reading, Literacy and Auditory-Verbal Practice*. Workshop presentation.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. & Fawson, P.C. (2004). Developing and validating the classroom environmental profile (CLEP): A tool for examining the 'Print Richness' of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.
- Wood, C.(2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research Reading*, 25 (3), 241-258.
- Wright, J. A., Stackhouse, J. & Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(2), 155-171.

- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 294-305
- Yangın, B., Erdoğan, T. & Erdoğan, Ö. (2010). *Yangın-Erdoğan-Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği I. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, İzmir. (s.971-977).
- Yavuz Konokman, G. & Yokuş, G.(2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(35), 176-193.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın 61-66 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A.D. & Dönmez, T., (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131- 1152.
- Yılmaz Bolat, E. & Dal, S. (2017). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 42-62.
- Yılmaz, E. & Sığırtmaç-Ekici, A. (2008). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların ilk okuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 349, 30-36.
- Yüksel, Ö. (2009). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zecker, L. B. (1999). Different texts, different emergent writing forms. *Language Arts*, 76(6), 483-490.

EK-1.

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın öğretmen, dolduracağınız bu anket “ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu çalışmamaya yardımcı olacaktır. Sizin görüş ve önerileri çok değerlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Şeyda Kılıç

Lütfen İşaretlemek istediğiniz seçeneğin karşısındaki paranteze çarpı (X) işareti koyunuz

Çalıştığınız Okulun Adı:

Çalıştığınız Okulun Bulunduğu Yer () Merkez () İlçe () Köy

1. Eğitim Durumunuzu işaretleyiniz

() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Diğer.....(lütfen belirtiniz)

2. Mezun Olduğunuz Bölümü işaretleyiniz

() Okul Öncesi Öğretmenliği

() Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

() Diğer lütfen belirtiniz

3. Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Mesleki Kıdeminizi işaretleyiniz

() 1-5 yıl () 5-10 yıl () 10-15 yıl () 15-20 yıl () 20yıl üstü

4. Çalıştığınız kurumdaki statünüzü işaretleyiniz

() Kadrolu öğretmen () Ücretli öğretmen

EK-2.

AİLE KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın veli, dolduracağınız bu anket “ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu çalışmama yardımcı olacaktır. Sizin görüş ve önerileriniz çok değerlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Şeyda Kılıç

Lütfen işaretlemek istediğiniz seçeneğin karşısındaki paranteze çarpı (X) işareti koyunuz.

- **Formun Doldurulduğu Tarih:**/...../.....
- **Çocuğunuzun Cinsiyeti:** Kız () Erkek ()
- **Çocuğunuzun Doğum Tarihi(Gün/Ay/Yıl)** ____/____/____
- **Kaçıncı Çocuk(Doğum Sırası):** (Lütfen belirtiniz)
- **Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı? İşaretleyiniz.** () Evet () Hayır
Cevabınız Evet ise kaç yıl okul öncesi eğitim aldı?
- **Anketi dolduran kişinin çocuk ile ilişkisi nedir? İşaretleyiniz.**
() Anne () Baba () Diğer (Lütfen belirtiniz)
- **Evde yaşayan kişiler kimlerdir? İşaretleyiniz.**
()Anne ve çocuk ()Baba ve çocuk () Anne, baba ve çocuk
()Diğer (Lütfen belirtiniz)
- **Ailede bulunan çocuk sayısını (çocukla beraber) işaretleyiniz.**
() Tek çocuk () İki çocuk () Üç () Diğer (Lütfen belirtiniz)
- **Annenin mesleğini belirtiniz (Lütfen açık olarak belirtiniz)**
- **Annenin eğitim durumunu işaretleyiniz.**
() Okuma yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () İlköğretim () Lise () Yüksekokul
() Üniversite () Diğer (Lütfen belirtiniz).....
- **Babanın mesleğini belirtiniz (Lütfen açık olarak belirtiniz)**
- **Babanın eğitim durumunu işaretleyiniz.**
() Okuma yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () İlköğretim () Lise () Yüksekokul
() Üniversite () Diğer (Lütfen belirtiniz).....



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.10638605
Konu : Anket İzni

12/07/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi.

b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.07.2017 tarihli ve 45333631-300--E-182295 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere ; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyda KILIÇ; " **Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları ile Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** " konulu tez çalışması ile ilgili anket çalışmasını Aksaray İli genelindeki okul öncesi eğitim kurumlarına (anasınıfları, devlet ve özel anaokulları) devam eden öğrenciler, onların velileri ve öğretmenleri ile yapmak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevî değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; Şeyda KILIÇ'ın; " **Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları ile Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** " konulu tez çalışması ile ilgili anket çalışmasını Aksaray İli genelindeki okul öncesi eğitim kurumlarına (anasınıfları, devlet ve özel anaokulları) devam eden öğrenciler, onların velileri ve öğretmenleri ile yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul müdürlerinde olmak ve rapor sonuçlarının basılı ve dijital ortamda birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/07/2017
Şahin BAYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7aa5-192a-3daf-b8aa-96a0 kodu ile teyit edilebilir.