



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ
KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ŞERİFE İRAZ ÜN

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ
KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ŞERİFE İRAZ ÜN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde DOĞAN

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

23/11/2023

Şerife Iraz ÜN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 25/12/2023

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **119** sayfalık kısmına ilişkin, **25/12/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %13'tür**.

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Şerife İraz ÜN
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı : Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Şerife İraz ÜN
25/12/2023

Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde Doğan
25/12/2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 312 265 0026 veya 312 265 0026) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin çıktılarından ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans sürecim sonunda hazırladığım bu tez, benim için çok değerli, hayatımda önemli izlere sahip pek çok kıymetli insanın katkısı ile ortaya çıkmıştır.

En özel ve en önemli teşekkürüm düştüğüm anlarda daha sağlam ayağa kalkmamı sağlayan sevgili danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde DOĞAN hocamadır. Tez sürecimde her an destekçi ve yardımcı olması dışında her konuda ve her koşulda varlığını, sevgisini, emeklerini hissettiğim için en içten duygularım ile sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana katkı sağlayan, düşüncelerimi şekillendirmemde yardımcı olan tüm öğretmenlerime, okul öncesi öğretmenim Nazan SONGÜR'e, ilkokul öğretmenim Ali İhsan SARI'ya, ortaokul matematik öğretmenim Reyhan BUTCU'ya, lise matematik öğretmenim Mehtap GÜNAY SANDIKÇI'ya ve lisans hayatımda büyük emekleri olan Prof. Dr. Rukiye Günseli YILDIRIM'a, Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ'a, Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Berna ÇÖKER'e, Dr. Öğr. Üyesi Deniz EKİNCİ VURAL'a, Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ'e, Doç. Dr. Yağmur SOYLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde en büyük desteği sağlayan, hayallerim ve isteklerim konusunda hep yanımda durup elimi tutan canım annem Menekşe ÜN'e, sevgili babam Yavuz ÜN'e ve birtanecik kardeşim Efe Ramazan Ali ÜN'e sonsuz teşekkür ederim. Hep iyi ki dedirten sevgili aileme, babaannem İraz ÜN'e, dayılarım Uğur, Hüseyin, Ramazan ve Ufuk ÜN'e, yengelerim Gülser, Derya, Lütfiye, Şerife, Melek, Tuğçe, Şeyda ÜN'e, amcam İlhan ÜN'E ve kuzenlerim Hikmet, Yasin, Nurten, Sena, Merve, Ömer, Sinan, Ceylin, Nil Sare, Ece, Simay, Doruk ve Defne ÜN'e çok ama çok teşekkür ederim. İyi ki benim ailemsiniz.

Dost ve arkadaştan öte olan beni her kararında destekleyen, olmazları olduran sevgili lise arkadaşlarım Begüm ATLET'e, Gamze DELGEZENLİ'ye, Sahra ÇOPUR'a, Dr. Yusuf ÖZDEM'e; yüksek lisans arkadaşlarım Endam DÜZYOL TÜRK'e, Zeynep GÜLÜM'e, Özgenur KORKMAZ'a; uzakları yakın eden üst komşum Güneş ZORLU'ya; üniversite dostlarım Seda EVREN'e, Sinem YURT'a; iki yıl hem iş hem akademi sürecini beraber omuzladığımız Zeynep POLAT'a, oyunlarıma ortak olan mahalle ve çocukluk arkadaşlarıma, sevgili komşularıma sonsuz teşekkürler. Tez sürecimde bana destek ve motivasyon sağlayan, bana inanan, benim heyecanlarıma ve hezeyanlarıma ortak olan Furkan HÜYÜK'e çok teşekkür ederim.

İçimdeki küçük Şerife'yi hayal dünyalarına dâhil eden, hayatıma girmiş ve girecek tüm minik oyun arkadaşlarıma teşekkür ederim. Hayatınıza ufacık bile olsa dokunabilmek için tüm bu çabam.

Çalışma hayatımda beni hep ileriye taşıyan Bahçeşehir Koleji Güzelbahçe ailesine ve şu an ekibinde olmaktan mutluluk duyduğum Özel Menderes Ev Gibi Anaokulu ailesine teşekkür ederim.

Ve Başöğretmenim Mustafa Kemal ATATÜRK'e eğitim yolumuzu ışıklarla donattığı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hep inandığınız ve desteklediğiniz kız olma yolunda emin adımlarla yürüyeceğime söz veriyorum...

Şerife Iraz ÜN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	6
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	8
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Okuryazarlık Kavramı.....	12
2.2. Erken Okuryazarlık (Early Literacy)	13
2.2.1. Erken Okuryazarlığın Alt Boyutları.....	15
2.2.1.1. Sözcük Bilgisi	16
2.2.1.2. Yazı Farkındalığı.....	17
2.2.1.3. Alfabe ve Harf Bilgisi	18
2.2.1.4. Dinlediğini Anlama	19
2.3. Erken Okuryazarlık ve Çevre.....	19
2.3.1. Vygotsky-Sosyal Öğrenme Kuramı	20
2.3.2. Bronfenbrenner-Ekolojik Sistemler Kuramı	21
2.3.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı	23
2.3.4. Kitap Okuma Etkinlikleri.....	28

2.3.4.1. Etkileşimli Okuma Modeli.....	30
2.4. İlgili Araştırmalar.....	31
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren-Örneklem.....	34
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	38
3.3.1. Veri Toplama Süreci	38
3.3.2. Veri Toplama Araçları	39
3.4. Verilerin Analizi	42
3.5. Araştırmacının Rolü.....	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR.....	43
4.1. Ebeveynlerin Kitap Okuma Etkinliği Sırasında Sergilediği Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığı ile İlgili Bulgular.....	43
4.1.1. EKO Okuma Öncesinde Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular	43
4.1.2. EKO Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular.....	44
4.1.3. EKO Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular	46
4.2. Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığının Demografik Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediği ile İlgili Bulgular	46
4.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirme Aracı (EOBDA)’ndan Elde Ettikleri Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular	50
4.3.1. Yazı Farkındalığı Puanlarına İlişkin Bulgular	50

4.3.2. Öyküyü Anlama Puanlarına İlişkin Bulgular	51
4.3.3. Görselleri Eşleştirme Puanlarına İlişkin Bulgular.....	52
4.3.4. Yazı Yazma Becerileri Değerlendirme Puanlarına İlişkin Bulgular....	52
4.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'ndan Elde Ettikleri Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediği ile İlgili Bulgular	53
4.5. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Kitap Okuma Etkinliği Sırasında Sergilediği EKO Davranışlarının Sıklığı ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	56
BÖLÜM V	59
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Tartışma	59
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	65
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	90
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	90
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ	91
EK 3. Okul Listesi.....	100
EK 4. Ön Bilgilendirme Metni.....	101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler	36
Tablo 2 Gözlemlenen etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler	43
Tablo 3 EKO okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler.....	43
Tablo 4 EKO okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler.....	44
Tablo 5 EKO okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler.....	46
Tablo 6 Kolmogorov-Smirnov normalite testine ilişkin veriler (EKO).....	46
Tablo 7 Demografik değişkenlere göre EKO davranışlarının sıklığının farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular	47
Tablo 8 Okuma öncesi EKO davranışları için evdeki çocuk sayısı ile ilgili Dunn test sonuçları	48
Tablo 9 Okuma sırasında EKO davranışları için evdeki çocuk sayısı ile ilgili Dunn test sonuçları	49
Tablo 10 Elde edilen erken okuryazarlık becerileri puanlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler	50
Tablo 11 EOBDA yazı farkındalığı sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler.....	50
Tablo 12 EOBDA öyküyü anlama sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler.....	51
Tablo 13 EOBDA görselleri eşleştirme sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler	52
Tablo 14 EOBDA yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler	52
Tablo 15 Kolmogorov-Smirnov normalite testine ilişkin veriler (EOBDA).....	53
Tablo 16 EOBDA'nın puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı fark göstermesi ile ilgili bulgular	54
Tablo 17 Aylık gelir durumu değişkeni (yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt boyutu) DUNN testine ilişkin sonuçlar	56
Tablo 18 Spearman Korelasyon Analizi'ne ilişkin sonuçlar (EKO-toplam).....	56
Tablo 19 Spearman Korelasyon Analizi'ne ilişkin sonuçlar (EKO alt boyutlar)	57
Tablo 20 Spearman Korelasyon Analizi'ne ilişkin sonuçlar (EOBDA alt boyutlar)	57

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim alanları açısından oldukça kritik ve önemli bir dönemdir. Çocukların erken çocukluk döneminde kitaplarla olan yakın ilişkileri, okuma farkındalığı ve okuma alışkanlığı becerilerini erken yaşta kazanmaları açısından önemli görülmektedir. Çocukların ilkokuldaki formal okuma becerilerinde ve gelecek eğitim süreçlerinde başarılı olmalarını sağlamada, ev-okul çevrelerinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma faaliyetleri en etkin önlemsel müdahale yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı ebeveyn çocuk kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ilişkisini anlamaktır. Araştırma, nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel taramayla tasarlanmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ili, Buca İlçesi'ndeki Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ve onların ebeveynlerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışmaya dâhil edilen 5-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynleri ile birlikte okuma faaliyetleri gözlemlenmiş ve araştırmacı tarafından EKO Davranışları Kontrol Listesi doldurulmuştur. Araştırmacı araştırma kapsamında yer alan 5-6 yaş grubu çocuklara Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Ayrıca ebeveynlere demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik bir görüşme formu doldurtulmuştur. Ebeveynlerin demografik bilgileri, ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi sonuçları ve çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları analiz edilmiştir. Veri analizinde ölçek maddelerinin ve alt boyutların puanları ayrı ayrı hesaplanıp, ölçeklerde yer alan maddeler ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Veri analizinde IBM SPSS Statistics 27 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları ile evde bulunan çocuk sayıları arasında; okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışları ile evde bulunan çocuk sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, erken okuryazarlık becerilerinden öyküyü anlama ile cinsiyet arasında, yazı yazma öncesi becerileri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar incelendiğinde eğitim kurumuna devam etme süresinin, anne-baba yaşının, eğitim düzeyinin, çalışma durumu, birliktelik durumunun ve çocuğun doğum sırası gibi değişkenlerin ebeveyn etkileşimli okuma

davranışları ya da erken okuryazarlık beceri ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte kitap okuma, erken okuryazarlık, okul öncesi dönem.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT-CHILD DIALOGIC READING ACTIVITIES AND CHILDREN'S EMERGENT LITERACY SKILLS IN PRESCHOOL PERIOD

Early childhood is a very critical and important period in terms of children's development. Children's close relationships with books in early childhood are considered important in terms of gaining reading awareness and reading habit skills at an early age. Interactive reading activities carried out in home-school environments are considered one of the most effective preventive intervention methods in ensuring that children are successful in their formal reading skills in primary school and in their future education processes. In this context, the research aimed to examine the relationship between parent-child book reading activities and children's early literacy skills. The research was designed with relational scanning, one of the quantitative research techniques. The research was conducted in the 2022-2023 academic year with the participation of children and their parents attending kindergartens and independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Buca District of Izmir province. During the data collection process, the reading activities of the 5-6 year old children included in the study were observed together with their parents, and the Interactive Book Reading Behaviors Checklist was filled in by the researcher. The Early Literacy Skills Assessment Tool was applied to the children aged 5-6 within the scope of the investigative study. In addition, parents were asked to fill out an interview form to learn their demographic information. Parents' demographic information, parents' Interactive Book Reading Behaviors Checklist results, and children's Early Literacy Skills Assessment Tool scores were analyzed. While analyzing the obtained data, the scores of the scale items and sub-dimensions were calculated separately and the relationships between the items and sub-dimensions in the scales were determined. IBM SPSS Statistics 27 program was used in data analysis. The findings of the study indicated that there was a significant relationship between parents' interactive book reading behaviors (before and during the reading) interactive book reading and the number of children at home. The another finding of the study suggested that there was a significant relationship between the story comprehension and gender (girls better than boys) and also the emergent writing skills and socio-economical level. The results showed that variables such as duration of attendance at the educational institution, parents' age, education level, employment status, relationship status or children's birth order do not have a

significant relationship with parental interactive reading behaviors or children's early literacy skills.

Keywords: Reading together, early literacy, preschool.



KISALTMALAR LİSTESİ

EOBDA: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı.

EKO: Etkileşimli Kitap Okuma.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı.

SED: Sosyoekonomik Düzey



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bölüm, araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, problemini ve alt problemlerini, sınırlılıklarını, varsayımlarını, tanımlarını içermektedir.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim alanları açısından oldukça kritik ve önemli olarak kabul edilmektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan erken çocukluk davranış ve becerileri çocukların tüm hayatı boyunca etkisini göstermektedir. Çocukların erken çocukluk döneminde kitaplarla olan yakın ilişkileri, okuma farkındalığı ve okuma alışkanlığı becerilerini erken yaşta kazanmaları açısından önemli görülmektedir (Baker vd., 2001; Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Erken okuryazarlık kavramı, formal okuryazarlık öğretim sürecinin öncesinde okuma-yazma ile ilgili kazanılması beklenen bilgileri, becerileri ve tutumları kapsamaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi dönem okuma-yazma becerileri yaygın olarak dil gelişimi, sözcük bilgisi, kelime bilgisi, yazı ve ses bilgisel farkındalık becerilerini içermekte ve formal okuma-yazma becerilerine öncül olmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Burns vd., 1999; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira vd., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Justice ve Pullen (2003) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve beraber okuma faaliyetlerinin kalitesi arasında kuvvetli bir bağ olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ile olumlu yönde desteklemenin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir (Pullen ve Justice, 2003). Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların ebeveynleriyle birlikte okuma faaliyetleri ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ele alınacaktır.

Okuryazarlık kavramı, yazı dili ile sözel dil arasında köprü olma becerisi olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık tanımlarının çoğunda, bir dildeki geleneksel yazı sembollerini kullanarak okuma ve yazma becerileri vurgulanmaktadır (Çetin, 2019). Tüm çocukların ilkökul döneminde, bilişsel ve fiziksel olarak olgunlaşması beklendiği gibi okuma yazma becerilerinde de gelişim göstermesi beklenmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bilişsel, sosyo-duygusal olarak farklı boyutları bulunan okuma-yazma becerilerini kazanma süreci kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir

(Bayraktar ve Temel, 2014). Okuryazarlık becerilerinin temelleri ise erken çocukluk döneminde oluşmaktadır (Cevher Kalburan, 2010).

Okuma ve yazmaya ilişkin temel beceriler, 1980’li yıllarda okuryazarlık sürecini tamamlayıcı beceriler olarak kabul görmeye başlamıştır ve okuma öncesi süreçte çocuklara kazandırılmaktadır. (Çetin, 2019). “Okuma öncesi” kelimesi ile eş anlamda kullanılan “gelişen okuryazarlık” kavramı ilk kez 1966 yılında Marie Clay tarafından ortaya atılmıştır. Günümüzde “gelişen okuryazarlık” kavramı “geleneksel okuma-yazma kavramından önce gelişen okuryazarlık eylemleri” şeklinde açıklanmaktadır (Sulzby, 1986). Gelişen okuryazarlık kavramını erken okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlık kavramlarıyla ayrı tutmak gerekmektedir. Çünkü gelişen okuryazarlık sürecindeki çocuklar okuyucu değil, gelişen okuyuculardır. Bu süreçte çocuklar sözcükleri görsel semboller olmadan analiz edemezler. Görsel sembollerle ilişki kurarak çevrelerindeki yazıları tanımlayarak okurlar (Ehri, 2005).

Okul öncesi dönemde çocukların kazanması gereken okuryazarlık becerileri hakkında literatürde farklı tanım ve ifadeler yer verilmektedir. Filizlenen okuryazarlık ya da gelişen okuryazarlık ya da güncel olarak erken okuryazarlık şeklinde kullanılmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık kavramının ortaya çıkışındaki tarihsel süreç incelendiğinde, 1966’da Mary Clay tarafından “emergent literacy-filizlenen okuryazarlık” teriminin ortaya atıldığı görülmektedir. Filizlenen okuryazarlık kavramı okul öncesi süreçte yer alan çocukların okuryazarlık kavramıyla ilgili bazı davranışlarını ifade etmektedir (Teale ve Sulzby, 1986). 1989 yılında Sulzby, erken okuryazarlık kavramını çocukların klasik okuryazarlık davranışlarından önce gelen ve zamanla yerini formal okuryazarlığın aldığı okuma-yazma davranış ve kavramları olarak ifade etmektedir. 1991 yılında ise Sulzby ve Teale, Clay tarafından ortaya atılan tanımı genişletmiş, erken okuryazarlık kapsamının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini ifade etmişlerdir.

Çocukların formal eğitimde okuryazarlık öğrenmeye başlamadan erken çocukluk sürecinde okuryazarlıkla ilgili birtakım bilgileri, becerileri ve tutumları önkoşul beceriler olarak kazanmaları gerekir ve bu okuma-yazmaya hazırlık olarak nitelendirilen beceriler ‘erken okuryazarlık’ kazanımları olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Walker (1975) konu hakkındaki görüşlerini, okuma öncesi becerilerinin başarılı kazanımı, okuma becerilerinin başarısını etkiler şeklinde ifade etmektedir. Okul öncesi eğitiminin amacı erken çocukluk döneminde çocuklara okuryazarlık becerilerini kazandırmak değildir. Esas amaç, çocukların okuma-yazma becerilerini kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmelerini

sağlayacak temel becerileri kazanabilmesidir (Beauchat vd., 2010; MEB, 2013; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007).

Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde öğretilbileceği ve güçlendirilebileceği, gelişimsel bakış açısına göre savunulmaktadır. Söz konusu kazanımlara ilişkin yaşantılar, farklı becerilerin öğretimi ve pekiştirilmesi konusunda da kullanılabilir (Nutbrown, 1997). Erken okuryazarlık becerileri denildiğinde akla gelen bazı davranışlar şunlardır; yazının yönünü bilme, gösterme, kitapların sayfa bilgisi ve kitabın yönünü bilme, noktalama işaretlerine yönelik farkındalık, resim ve yazılar arasında ilişki kurma, ses bilgisine ilişkin farkındalık kazanma, hikâyeyi anlama ve istenildiğinde yeniden tekrar etme, kendi adına tanıma ve yazma, harfleri tanıma ve yazma, istenen harfle başlayan ve biten kelimeler türetme... (Westerveld vd., 2015).

Erken okuryazarlık bileşenlerinin literatürde sık kullanılan beş alt boyutu; harf ve sözcük bilgisi, ses bilgilendirme ve yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama olarak tanımlanmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Burns vd., 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira vd., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi, erken okuma-yazma kavramının en önemli göstergelerindendir ve çocuğun dilsel gelişimi ile direkt bir ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır (Zhang ve Alex, 1995; Viersen vd., 2017). Ayrıca sözcük bilgisi, okuma eylemini edinim sürecinin belirleyicilerindendir (Hirsch, 2003). Okuma-dinleme etkinlikleri sırasında çocukların anlayabildikleri sözcüklerin tamamı, çocuğun sözcük bilgisini ifade etmektedir. Yetişkinin okuduğu kitabı dinleyen ve okuma sonrasında kitap ile ilgili görüşlerini paylaşan çocukların sözcük dağarcıklarının geliştiği çeşitli araştırmaların sonuçlarında yer almaktadır (Canfield vd., 2020; Troseth vd., 2020).

Diğer erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, harf bilgisi, yazım kurallarını fark etme, yazının anlamı olduğunu bilme ve kitaba uyum olarak kazanımlarını kapsamaktadır (Zucker vd., 2009). Yazı farkındalığı, bol yazılı materyal bulunan mekânlarda, ebeveyn-çocuk beraber okuma etkinliklerinde metinlere değişik yorumlar yapma ile kazanılmaktadır (Ezell ve Justice, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı farkındalığı becerisinin, formal okuryazarlık süreci için çocuklara sağlam bir zemin hazırladığı ortaya koyulmuştur (Pullen ve Justice, 2003).

Erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi, gördüğümüz her harfin kendine ait bir adı olduğu bilgisini ortaya koymaktadır (Chall, 1967; akt: Ergül vd., 2017). Harflerin yeterince tanınması, çocukların şimdiki ve gelecekteki başarıları üzerinde direkt olarak etkiye sahiptir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Harf bilgisi; akılda tutma, dikkat süresini artırma, düşünme becerilerini harekete geçirme, problem çözüme gibi farklı işlevleri de beraberinde getirmektedir. Küçük çocuklar için harf bilgisi, okuma başarısı sürecinin en iyi öngörücüsüdür (Neal ve Ehlert, 2007).

Bir diğer erken okuryazarlık becerisi dinlediğini anlama, okuma eyleminin temel hedefi okuduğunu anlama kazanımı için gereken temel bir beceridir. Dinlediğini anlama becerisi, dilin anlamsal ve söz dizimsel yapılarını kapsamaktadır. Dinlediğini anlama becerisinde yetkin olabilmek için sözel dili anlamının alt boyutlarından sözcük dağarcığı, söz dizimsel beceriler ve biçim birimsel kazanımlar alanında yeterli olmak gerekmektedir (Bruning vd., 1999; Kendeou vd., 2005; Tunmer vd., 1987). Okul öncesi süreçte dilsel gelişimi için çocukların sahip olması gereken bu beceriler, çocukların aktif dinleyen olmalarının yanında kendini ifade etme konusunda başarılı olmalarını da sağlamaktadır (Anthony ve Lonigan, 2004).

Yalavaç (2020) okul öncesi dönemde bulunan çocukların erken okuryazarlığa ilişkin beceri, tutum ve farkındalık gelişimlerinde farklı değişkenlerin etkili olduğunu savunmaktadır. Değişkenlerden çocukların yaşı, gelişim düzeyleri ve çocukların cinsiyetleri gibi özelliklerin erken okuryazarlık becerilerini önemli derecede etkiledikleri söylenebilir (Yalavaç, 2020). Ayrıca doğuştan gelen özellikler dışında bazı çevresel faktörlerin de erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Evdeki okuryazarlık ortamı ve ebeveynlerin tutumları bu faktörlerden bazılarıdır (Yalavaç, 2020).

Okuryazarlık becerileri üzerinde önemli etkiye sahip ev erken okuryazarlık ortamı, kesin ve net bir tanımı olmayan, ebeveynlerin ve çocukların erken okuryazarlık davranışlarını desteklemek amacıyla oluşturdukları zengin okuma-yazma uyaranlarıyla dolu çevre olarak ifade edilebilir (Niklas ve Schneider, 2013).

Ev erken okuryazarlık ortamı kavramını incelediğimizde çok yönlü ve karmaşık bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca hem fiziksel hem de sosyal olmak üzere farklı boyutları bulunmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamının sosyal boyutunu, ailenin günlük eylemleri, ebeveynlerin çocuklara ayırdıkları vakitlerde çocuklara sundukları erken okuma-yazma yaşantıları, ebeveynlerin doğrudan veya dolaylı olarak çocuklara okuryazarlık

konusunda rol-model olmaları veya olmamaları oluşturmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamının fiziksel boyutu ise evde ebeveynin kendisi için veya çocuk için yazılı materyaller bulunması, evde bulundurulan yazılı materyallerin çocuklara uygun yere konumlandırılması gibi eylemleri kapsamaktadır (Gonzales vd., 2011). Aile ile birlikte kitap okuma etkinlikleri, ebeveynin çocuğa kafiyeli şarkı-şiir ve yeni kelime öğretimi, beraber alışveriş için bir liste oluşturmak, beraber karalama, çizme ve resmetme çalışmaları yapmak, evde çocuklara yönelik resimli çocuk kitabı, boya malzemeleri, çocuk dergileri gibi okuma-yazma materyalleri bulundurmak ev erken okuryazarlık ortamının okuryazarlık açısından nitelikli bir çevre haline getirilmesine yardımcı olur. Çocuklar için hazırlanmış olan nitelikli ev erken okuryazarlık ortamı çocukların erken okuma-yazma becerilerini destekleme konusunda oldukça yardımcıdır (Foy ve Mann, 2003).

Ev erken okuryazarlık ortamında, çocukların erken okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi olan bir diğer değişken de ebeveynlerin demografik özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ebeveynlerin okuryazarlık bilgisi gibi demografik değişkenler, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Weigel vd., 2006). Ailelerin okuryazarlık alışkanlıkları, okuryazarlık kavramına ilişkin tutumları ev erken okuryazarlık ortamı değişkeni olarak ifade edilmektedir ve erken okuma-yazma becerileri üzerinde oldukça etkilidir. Ebeveynlerin kütüphane alışkanlıkları, evde kütüphane bulunması, kütüphane-ebeveyn etkileşim sıklığı, ebeveynin eğlenerek kitap okuması, ebeveynin kitap okuma sıklığı gibi durumlar bu değişkene örnek olarak gösterilebilir. Ebeveyn bu eylemleri gerçekleştirirken çocuk tarafından dikkatli bir şekilde izlenmektedir (Burgess vd., 2002).

Van Steensel (2006)'a göre aile ve ev ortamı çocukların sosyal çevrelerini oluşturmaktadır. Çocuklar erken okuma-yazma eylem ve deneyimlerinin büyük bir kısmını ev ortamında, kendisinden büyük ve tecrübeli kişilerle kazanmaktadırlar. Bu süreçte çocuklar, söz konusu kişiyi gözlemleyerek, onunla beraber etkinliklere aktif katılım sağlayarak okuma-yazmaya ilişkin becerileri öğrenirler (Van Steensel, 2006). Çocuğun süreçte kendisinden büyük ve tecrübeli kişi ile etkileşim kurarak etkinliğe katılması ve bazı becerilerde gelişmesi, ustalaşması bakımından Vygotsky'nin kuramına da vurgu yapmaktadır (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010).

Çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerinin zemininin hazırlandığı erken çocukluk süreci, çocukların kitap sevgisi ve okuma rutini kazanmaları bakımından da önem arz etmektedir. Çocuklar içinde bulundukları ortama karşı yoğun bir merak duygusuna

sahiptirler ve yazılı materyallere karşı da doğal bir merakları bulunmaktadır. Çocuklarda doğal olarak gelişen bu merak ve ilgi duyguları, yetişkin tarafından uygun destek verildiğinde kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı becerilerine dönüştürülüp, bu becerilerin gelişimi sağlanabilir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Döl, 1999). Bu bağlamda çocuklarda içten gelen doğal merakın kitap sevgisine ve rutin kitap okuma eylemine dönüşmesinde ayrıca bunlara bağlı olarak erken okuryazarlık (emergent literacy) becerilerini kazandırmada ebeveynlere düşen görevler oldukça önemlidir (Akyol, 2012; Ergül vd., 2015; Gönen ve Arı, 1989; Gönen vd., 2009; Sever, 2017; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların küçüklükten başlayarak gelişim düzeylerine eş seviyede çocuk edebiyatı eserleriyle etkileşimlerine imkan vermek ve çocuklarla beraber kitap okuma aktiviteleri gerçekleştirmek hem çocuklara kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmakta hem de çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Aytaş, 2003; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Morrow ve Gambrell, 2005; Sever, 2017; Temizyürek, 2003; Tipton, 2014; Veziroğlu, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yurtseven, 2011)

Literatürde eşleşerek, etkileşimli, diyalojik okuma isimleri ile tanımlanan okumanın yetişkin ile birlikte yapıldığı ev ortamı, erken okuma-yazma ve çocukların dilsel gelişimi konusunda öneme sahip değişkenlerdendir. Beraber okuma, yetişkin tarafından çocuğa bir şeyler okunmasını, okuma sürecinde yetişkin-çocuk etkileşimini vurgulamaktadır (Gonzalez vd., 2013; Hindman vd., 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Birlikte okuma eyleminin geleneksel okuma kavramından farkı, yetişkin ve çocuk etkileşimini sağlaması, okuma etkinliği sürecinde çocuğun aktif katılımının üzerinde durması olarak ifade edilmektedir (Dixon-Krauss vd., 2010; Hindman vd., 2008).

Aile ve çocuğun beraber kitap okuma etkinliklerinin çocukların gelişimine katkıları dikkate alındığında ailelerin kitap okuma faaliyetlerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveyn çocuk birlikte okuma faaliyetlerinin sıklığı, çocukların okuma alışkanlıklarını ve okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu nedenle ebeveyn çocuk birlikte okuma faaliyetleri ve çocukların erken okuma-yazma kazanımlarının güçlü bir bağ ile birbirlerine bağlı oldukları düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Çocukların ilkokuldaki formal okuma becerilerinde ve gelecek eğitim süreçlerinde başarılı olmalarını sağlamada, ev-okul çevrelerinde gerçekleştirilen etkileşimli okuma faaliyetleri en etkin önlemler müdahale yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir

(Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu bağlamda çalışmada aile-çocuk kitap okuma faaliyetlerinin çocukların erken okuryazarlık becerileriyle olan ilişkilerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

Çocuk ile aile arasında bulunan pozitif ilişkiyi kurma konusunda etkili olduğu öngörülen kitap okuma, ortamsal değişkenler çerçevesinde etkileyciliği yüksek olan unsur şeklinde ifade edilmektedir. Çocukların gelişim seviyelerine göre seçilen kitapların sunulması, çocukların dilsel gelişimlerini hızlandırmakta ve dil becerilerini nitelikli hale getirmektedir (Garvie, 1990). Birçok araştırmada, kitap okuma etkinlikleri sonucunda çocukların farklı gelişim alanlarının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Düzenli kitap okuma etkinliği gerçekleştirilen çocukların okuryazarlık, dilsel becerilerinde ilerlemeler gözlenmiştir (Bus vd., 1995; Aram ve Levin, 2002; Isbell vd., 2004).

Ebeveynler çocukları ile beraber kitap okumaları esnasında, çocukların dil gelişimlerini destekleyen ve çocukları bu konuda cesaretlendiren imkânlar sunmaktadırlar. Bu imkânlar; kitap okuma farkındalığı, olumlu tutum kazandırma, metinlerdeki yazıları tanımlamak amacıyla yazının yönünü gösterme, harf bilgisi kazanımları edinme ve uygulamalarıdır (Senechal ve LeFevre, 2002). Alanda bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, erken çocuklukta aile ile rutin şeklinde beraber kitap okuma faaliyeti gerçekleştirenlerin dilsel becerilerinde daha başarılı olduğu, özellikle ifade edici dilsel kazanımları ve kelime dağarcıklarında akranlarından üst seviyede yer aldıkları görülmektedir (Armbruster vd., 2003; Beck vd., 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Huebner ve Payne, 2010; Robbins ve Ehri, 1994).

Beraber okuma kavramının, çocukların bilinmeyen kelimeleri öğrenmeleri konusunda etkisi olduğu görülmektedir (Senechal ve Cornell, 1993). Bir kez okuma ile öğrenilemeyen kelimelerin, tekrarlı kitap okuma ile çocuklar tarafından daha kolay öğrenildiği ifade edilmektedir (Robbins ve Ehri, 1994). Bu bulgular çocukların kitap okuma sürecine etkin katılımının ve süreç içerisinde artarak gelişen ebeveyn-çocuk etkileşiminin önemli olduğunu, çocukların öğrenmelerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Whitehurst ve arkadaşları çocukların kitap okuma faaliyetlerindeki etkililiğini savunan *Etkileşimli Kitap Okuma–Dialogic Reading* yöntemini geliştirmişlerdir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma (EKO), çocukların dilsel becerilerini ve kelime bilgisini geliştirmeye amaçlayan, ebeveyn ve çocuğun etkileşimli bir şekilde kitap okumalarını içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında yetişkin-çocuk rolleri değişmekte ve yetişkin yardımıyla çocuk hikâyenin okuyucusu olmaktadır. Bu süreçte yetişkin

aktif olan dinleyici ve hikâye ile ilgili soruları çocuğa yöneltici rolündedir. Yetişkin çocuğa hikâye ile ilgili soruları yönelterek çocuğa konuşma imkânı sunmakta, anlamı bilinmeyen kelimeleri açıklamakta ve çocukların yanıtlarını genişleterek tekrar etmektedir (Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst vd., 1994).

Son yıllarda Türkiye’de erken okuryazarlık kavramı yaygın olarak kullanılmaya başlanmış, birlikte okuma ve erken okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda bu doğrultuda artış gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerle eğitimler gerçekleştirilerek etkileşimli kitap okuma (Çelebi Öncü, 2016), evde ebeveynlerin çocuklara hangi şekilde kitap okudukları (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Erdoğan vd., 2016; Özbek Ayaz, 2015), çocuklarına kitap okuma esnasında annelerin kullanmış oldukları dil (Cengiz, 2013), ebeveynlerin erken okuryazarlık becerileri konusunda farkında olma seviyeleri (Altıparmak, 2010; Turan ve Akoğlu, 2014) çocukların ses bilgisi alanında farkındalıkları (Turan ve Akoğlu, 2014), ev okuma-yazma ortamlarının farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelere göre incelenmesi (Ergül vd., 2017; Okuyucu Akdaş ve Deniz, 2015) gibi farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Konu ile ilişkili literatür tarandığında, birlikte okuma ve erken okuryazarlık ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bununla birlikte, literatürde ebeveynlerin birlikte kitap okuma davranışlarını sergileyip sergilememesinin ve ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma faaliyetleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin birlikte okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik bu çalışmanın okul öncesi dönem eğitimi alanında literatüre katkısı olacağı öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinde ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma davranışları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı nasıldır?
2. Ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı;

2.1. Çocukların cinsiyeti

- 2.2. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi
- 2.3. Anne-baba yaşları
- 2.4. Anne-baba eğitim düzeyi
- 2.5. Anne-baba çalışma durumu
- 2.6. Anne-baba birliktelik durumu
- 2.7. Sosyo-ekonomik düzeyleri
- 2.8. Evde bulunan çocuk sayısı
- 2.9. Çocuğun doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'ndan elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'ndan elde ettikleri puanlar;
 - 4.1. Çocukların cinsiyeti
 - 4.2. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi
 - 4.3. Anne-baba yaşları
 - 4.4. Anne-baba eğitim düzeyi
 - 4.5. Anne-baba çalışma durumu
 - 4.6. Anne-baba birliktelik durumu
 - 4.7. Sosyo-ekonomik düzeyleri
 - 4.8. Evde bulunan çocuk sayısı
 - 4.9. Çocuğun doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile;
 - 5.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'ndan elde ettikleri *toplam puanlar* arasında,
 - 5.2. Çocukların *yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik* EOBDA alt testlerinden elde ettikleri puanlar arasında
 - 5.3. Çocukların *öyküyü anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik* EOBDA alt testlerinden elde ettikleri puanlar arasında
 - 5.4. Çocukların *görselleri eşleştirme becerilerini değerlendirmeye yönelik* EOBDA alt testinden elde ettikleri puanlar arasında
 - 5.5. Çocukların *yazı yazma öncesi becerilerini değerlendirmeye yönelik* EOBDA alt testinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ili, Buca ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve gönüllük esasıyla katılımı sağlanan 5-6 yaş grubu 50 çocuk ve ebeveynlerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
2. Araştırma “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” ve “Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi” ölçme araçlarının kullanılması doğrultusunda elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada örneklem grubundaki çocukların gelişim seviyelerinin normal seyir halinde olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan “Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi” maddelerinin ebeveynlerin kitap okuma davranışlarını değerlendirme açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırmada yapılan gözlemin ortam, sağlık vb. değişkenlerinin istenen düzeyde olduğu kabul edilmiştir.
4. Araştırmada çocukların “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)”ya verdikleri cevapların erken okuma-yazma kazanımlarını değerlendirme açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler olmak üzere beş alt boyutu içeren, formal okuryazarlık sürecinden önce kazanılan okuma-yazma davranışlarıdır (Karaman ve Aytar, 2016). Sesbilgisel farkındalık becerileri; başlangıç sesini fark edebilme, sesleri birleştirebilme, hece ve sesleri atabilme, başlangıç sesleri aynı olan sözcükleri eşleştirebilme ve uyaklı sözcükleri eşleştirebilme şeklindedir. Yazı Farkındalığı; Yazı Kavramları, Kitap Kavramları ve Harf ve Sözcük Kavramları şeklindedir. Öyküyü Anlama tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Görselleri Eşleştirme tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Çocukların, kendilerine gösterilen harfleri, sayıları ve örüntüleri (harf ve sayıyaşan oluşan) seçenekler arasından bulması beklenmektedir. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu alt boyut çocukların isim yazma becerilerini değerlendirmeye ilişkin yönergeleri içermektedir. EOBDA’nda yer alan tüm alt testlerde doğru cevaplar 1 olarak, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanır (Karaman ve Aytar, 2016).

Etkileşimli Kitap Okuma: Kitap okuma sürecinde hem ebeveynin hem de çocuğun aktif katılımcı olmasını sağlamak için kitap okuma öncesinde, kitap okuma sırasında ve kitap okuma sonrasında yapılması gereken davranışların uygulandığı okuma etkinliğidir (Kargın vd., 2015).

Ev Okuryazarlık Ortamı: Ebeveynlerin, okuryazarlık ve dilsel gelişim açısından önemli ön koşul eylem ve kazanımların edinilmesi amacıyla çocuklara hazırladıkları çevre olarak ifade edilebilir (Niklas ve Schneider, 2013).

Demografik Özellikler: Araştırmacı tarafından bu çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme formunun içinde yer alan çalışma grubundaki çocukların cinsiyet, doğum tarihi, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, anne-baba birliktelik durumu, aile tipi, ailesinin aylık gelir durumu, yaşadığı evdeki çocuk sayısı, doğum sırası bilgilerini içermektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kurumsal çerçevesi doğrultusunda okuryazarlık ve erken okuryazarlık kavramlarına, okuryazarlık ve çevre etkileşimine, ev okuryazarlık ortamına, kitap okuma etkinliklerinin önemine, etkileşimli kitap okuma modeli konularına ayrıntılı olarak değinilmiştir. Bölüm sonunda konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık; bireyin yazılı işaretleri tanınması, okuması ve anlaması ile başlamaktadır (Güneş, 2000). Yazılı dil ile sözel dil arasında köprü olma becerisi olarak ifade edilebilir. Okuryazarlık tanımlarının çoğunda, bir dildeki geleneksel yazılı sembollerini kullanarak okuma ve yazma becerileri vurgulanmaktadır (Çetin, 2019).

Okuma ve yazma, kişilerin hayatları boyunca yaşamlarını devam ettirebilmeleri gerek yakın gerek uzak çevre hakkında bilgi edinebilmeleri ve kendilerini tanımlayabilmeleri için sıklıkla kullandıkları iletişim araçlarının başında gelmektedir. Tüm çocukların ilköğretim döneminde, bilişsel ve fiziksel olarak olgunlaşma ile beraber okuma-yazma becerilerinde yetkin olmaları beklenmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Bilişsel, sosyo-duygusal olarak farklı boyutları bulunan okuma-yazma becerilerini kazanma süreci yaşam boyunca devam eder (Bayraktar ve Temel, 2014). Okuryazarlık becerilerinin ana hatları okul öncesi süreçte oluşmaktadır (Cevher Kalburan, 2010).

Alanyazında okuryazarlığın 5 gelişim aşaması olduğu görülmektedir. Bu aşamalar;

1. Aşama-Erken gelişen okuryazarlık: Çoğunlukla çocuklar erken çocukluk eğitiminden önceki süreçte bulunurken gerçekleşmektedir. Söz konusu süreçte sözlü dil, çizim ve karalamalar ile okuryazarlık temelleri kazanılmaktadır.

2. Aşama-Gelişen okuryazarlık: Çoğunlukla okul öncesi eğitimin bitmesine yakın ya da ilköğretim başındaki süreçte gözlenmektedir. Çocukların okuryazarlığa olan ilgileri bu süreçte daha çok artmaktadır. Harfleri, sözcükleri tanımak, yazı ile ilgili kavramları öğrenmek bu süreçte gerçekleşmektedir.

3. Aşama-Okuma ve yazmaya başlama: Çoğunlukla çocukların birinci sınıfa devam süreçlerinde gerçekleşmektedir. Süreçte sözel dil becerileri artarak gelişmekte, geleneksel okuma-yazma başlamakta, sözcük telaffuzu gelişmekte, okumada akıcılık kazanılmakta ve sözcükleri tanıma-anlama yeteneği gelişmektedir.

4. Aşama-Akıcı okuma ve yazma öncesi dönem: Çoğunlukla ikinci sınıf sürecinin sonuna doğru gerçekleşmektedir. Bu süreçte çocuklar okuryazarlığın tüm alanlarında daha fazla gelişmektedirler. Sessiz okumada daha başarılıdır, yazı yazma becerilerinde ve dil becerilerinde artış gözlenmektedir.

5. Aşama-Akıcı okuma ve yazma: Çoğunlukla dördüncü sınıf sürecinde başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir. Bu süreçte okuma-yazma kazanımlarının hepsine erişilmektedir (Wang, 2015).

2.2. Erken Okuryazarlık (Early Literacy)

Okul öncesi dönemde çocukların kazanması gereken okuryazarlık becerileri hakkında literatürde farklı tanım ve ifadeler yer verilmektedir. Filizlenen okuryazarlık, gelişen okuryazarlık ve güncel olarak erken okuryazarlık şeklinde kullanılmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuma-yazma kavramının ortaya çıkışındaki tarihsel süreç incelendiğinde, 1966'da Mary Clay tarafından "emergent literacy-filizlenen okuryazarlık" teriminin ortaya atıldığı görülmektedir. Filizlenen okuryazarlık kavramı erken çocukluk sürecinde yer alan çocukların okuryazarlık kapsamındaki bazı davranışlarını ifade etmektedir (Teale ve Sulzby, 1986).

1989 yılında Sulzby, erken okuryazarlık kavramını çocukların klasik okuryazarlık davranışlarından önce gelen ve zamanla yerini formal okuryazarlığın aldığı okuma-yazma davranış ve kavramları olarak ifade etmektedir. 1991 yılında ise Sulzby ve Teale, Clay tarafından ortaya atılan tanımı genişletmiş, erken okuryazarlık kapsamının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini ifade etmişlerdir.

Çocukların ilkökul sürecinde kazanmaya çalıştıkları okuma becerilerine yönelik yaşanan olumsuz durumları ve bu olumsuzlukları belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonuçlarında, çocukların edinmesi istenen okuma öncesi kazanımların okul öncesi dönemde iyi bir şekilde desteklenmesi gerektiği sonucu önemle vurgulanmaktadır (Kargın vd., 2015). Erken çocukluk döneminde gelişimi sağlanan erken okuryazarlık becerilerinin ilkökul

sürecindeki geleneksel okuma-yazma becerilerinin gelişimine destek olduğu yapılan araştırmalar ile de desteklenmektedir (Cabell vd., 2011; Huba ve Kontos 1985; Oudeans, 2003; Reutzel vd., 2003). Bu doğrultuda 2013'te Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan dilsel gelişim kazanımları genişletilmiş ve ilk kez yazı ve okuma farkındalığı alanlarında kazanım-göstergelere programda yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Çocukların formal eğitimde okuma-yazma öğrenmeye başlamadan erken çocukluk sürecinde okuryazarlıkla ilgili birtakım becerileri edinmeleri gerekir ve edinilen beceriler 'erken okuryazarlık' becerileri olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri geleneksel okuryazarlık sürecinden önce gelişmeye başlayan bazı bilgiler, beceriler ve tutumlardır ancak erken okuryazarlık geleneksel okuryazarlıktan ayrı olarak değerlendirilmemektedir (Sulzby ve Teale, 1991). Walker (1975) konu hakkındaki görüşlerini, okuma öncesi becerilerinin başarılı kazanımı, okuma becerilerinin başarısını etkiler şeklinde ifade etmektedir. Okul öncesi eğitiminin amacı erken çocukluk dönemindeki çocuklara okuma-yazma becerilerini kazandırmak değildir. Esas amaç, çocukların okuma-yazma becerilerini kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak temel beceri ve davranışları kazanabilmesidir (Beauchat vd., 2010; MEB, 2013; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007).

Erken okuma-yazma kazanımları, erken çocukluk döneminde yazılı-sözlü olarak farklı yollarla kazanılan tüm tecrübeler şeklinde ifade edilmektedir. Stegeline (2002) ve Ranweiler (2004) erken okuryazarlığı çocuğun formal okuma-yazmayı öğrenmeden önce okuma-yazma hakkında bildiği şeylerin tamamı olarak tanımlamışlardır. Okul öncesi dönemde çocukların sözlü ve yazılı materyaller ile etkileşimleri, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için temel oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların sözel dil ve yazı dilini anlama gayretleri de erken okuryazarlık becerileri kapsamına girmektedir (Akt. Feyman Gök, 2013).

Erken okuryazarlık bakış açısı, çocukların okuma ve yazmaya ilişkin sahip oldukları bilgiyi gözler önüne sermektedir. Örneğin;

- Bilgileri tanımlamak, anlamak, kullanmak ve çevredeki yazıları anlamlandırmak,
- Yetişkin-çocuk etkileşimli kitap okuma etkinliği yapmak,
- Ev ortamında yetişkin okuma-yazma eylemlerine katılmak,
 - Gazete okunurken yetişkinin yanında bulunmak,

- Alışveriş için yetişkinle beraber liste oluşturmak,
- Okuma-yazmaya ilişkin bilgilere sosyo-dramatik oyunlarda yer vermek,
- Karalamak, çizmek gibi yazı yazmaya yönelik ön koşul davranışlar, geleneksel yazmaya doğru süreç içinde gelişim gösterir.

Okul öncesi dönemde, çocukların yaşlara göre erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi farklı aşamalarla gerçekleşmektedir (Çetin, 2019).

0-3 Yaş

- Kapaklarına bakarak bazı kitapları hatırlar.
- Okuyormuş gibi davranır.
- Uyaklara ve kelime oyunlarına ilgi duyar.
- Hikâye dinler.
- Yazıya benzeyen çizimler yapar.

3-4 Yaş

- Alfabedeki her harfin isminin olduğunu bilir ve harflerin resimlerden farklı olduğunu bilir.
- Çevredeki yazıların bazılarını bilir.
- Uyaklı kelimeler dikkatini çeker.

5-6 Yaş

- Alfabedeki küçük-büyük harflerin her birini hatırlar ve isimlerini bilir.
- Sözcüğün yazıdaki harf sırasının sözel ses sırası ile aynı olduğunu bilir (alfabetik ilke).
- Bazı kitapların yazarlarını ve başlıklarını isimlendirebilir.
- Hikâyeye göre varsayımlar yapabilir.
- İsmi tek başına yazabilir.
- Öğrendiğinde harflerin çoğunu, kelimeleri yazabilir.

2.2.1. Erken Okuryazarlığın Alt Boyutları

Deniz (2017) insanların toplumsal bir varlık olmalarından dolayı çevresindeki bireylerle etkileşimde bulunmak ve iletişim kurmak için bazı araçlar geliştirdiklerini ve dilin, bu iletişim araçlarının öncüsü ve kuşkusuz en güçlüsü olarak kabul gördüğünü ifade etmiştir. Çocukların dil aracılığıyla çevre ile etkileşim süreci bebeklik döneminden başlamaktadır. Başlangıçta bebekler rastgele bazı sesler çıkarma yoluyla dili kullanmaktadırlar. Bebek, içinde bulunduğu toplumun, sahip olduğu kültürün ve dilin yapısına uygun olan sesleri pekiştirmekte

ve bu yolla bazı sesleri öğrenmektedir. Dil kullanım ve edinim süreci bu şekilde başlayarak yaşam boyu devam etmektedir (Deniz, 2017).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar okumaya karşı oldukça isteklidirler. Çevrelerinde bulunan çeşitli insanların kullandıkları kelimeleri tekrar etmekte ve harflerin kelimeleri oluşturduğu bilgisini edinmektedirler (Driscoll ve Nagel, 2008).

Dilin bileşenleri çocuklarda bütüncül olarak eşzamanlı şekilde gelişmektedir. Çocukların dil gelişimi sürecinde dilin bileşenlerinin birinin ya da bazılarının ihmali, dil gelişimini ve bağlantılı olarak okuma-yazma temel kazanımlarını istenmeyen şekilde geliştirmektedir (Deniz, 2017; Whitehurst vd., 1988; Yumuş, 2018).

Dil bileşenlerinin literatürde sık kullanılan beş alt boyutu; sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olarak tanımlanmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Burns vd., 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira vd., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çalışmada ses bilgisel farkındalık alt boyutu ele alınmayacaktır.

2.2.1.1. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi, erken okuryazarlık kavramının temel göstergelerindendir ve öğrencinin dilsel gelişimi arasında direkt bir ilişkisi olduğu kabul edilmektedir (Zhang ve Alex, 1995; Viersen vd., 2017). Ayrıca kelime haznesi, okuma öğrenirken sürecin belirleyicilerindendir (Hirsch, 2003).

Kelime bilgisi, okuma-yazma becerilerinden ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi gibi kazanımlara öncülük etmektedir. Çocukların kurallı ve düzgün okumaları ile birlikte okumanın amacı olan okuduğunu anlama yetisini kazanabilmeleri için sözcüklere doğru anlamlar yükleyebilme yetisinin olması gerektiğinin üzerinde önemle durulmuştur (Lee, 2011; Nation ve Snowling, 2004).

Okuma ve dinleme etkinlikleri sırasında çocukların anlayabildikleri sözcüklerin tamamı, çocuğun sözcük bilgisini ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar özellikle oyun oynama ve hikâye dinleme etkinlikleri sırasında sözcük bilgilerini geliştirmektedirler. Bu dönemde gerçekleştirilecek kitap okuma etkinlikleri çocukların sözcük dağarcıklarını artırmak için etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinin okuduğu kitabı dinleyen ve okuma sonrasında kitap ile ilgili görüşlerini paylaşan çocukların sözcük

dağarcıklarının geliştiği çeşitli araştırmaların sonuçlarında yer almaktadır (Canfield vd., 2020; Troseth vd., 2020).

2.2.1.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, kelime ve harf dağarcığı, yazım kurallarına dikkat etme, yazıların anlamı olduğunu bilme ve kitaba uyum olarak 4 kazanımı kapsamaktadır (Zucker ve Justice 2009). Yazı farkındalığı, bol yazılı materyal bulunan mekânlarda, ebeveyn-çocuk beraber okuma etkinliklerinde metinlere değişik yorumlar yapma ile kazanılmaktadır (Ezell ve Justice, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazının farkında olma becerisinin, formal okuryazarlık kazanımlarının desteklenmesi amacıyla çocuklara sağlam zemin hazırladığı düşünülmektedir (Pullen ve Justice, 2003).

Çocukların formal eğitime başlamadan okumayı öğrenemediği kabul edilir ve bu genel olarak doğru bir varsayım olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde gelişen teknoloji, çocukların yazı içeren ürünlerle sık etkileşimine ve yazı içeren ürünlerle ilgili bazı kazanımları ilkokuldan önceki süreçlerde edinmelerine olanak sağlamaktadır (Mason, 1980). Çocukların ilkokuldan önce bazı okuryazarlık becerilerini edinmiş olmaları, okul öncesine denk gelen süreçte okuma-yazma öğrendiği anlamına gelmemektedir. Ancak bu ön etkileşimler çocukların hazırbulunuşluklarını artırmakta ve çocukların yazılı materyallerle ilgili bazı bilgileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Mason, 1980).

Erken okuryazarlık gelişim sürecinde yazı bilgisi, farklı boyutları ve yönleri olan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Yazı farkındalığı becerisinin, gelişimin farklı türlerini etkilemesi çok boyutlu olmasından hem genetik hem de çevre faktörlerinden etkilenmesi de çok yönlü olmasından kaynaklanmaktadır (Storch ve Whitehurst, 2002).

Çocukların yazı farkındalığı konusundaki bilgi ve becerilerini yansıtan bazı davranışlar vardır. Çocuklar formal eğitime başlamadan önce;

- Bulundukları mekânlardaki yazılı materyallere ilgi duyarlar.
- Sevdikleri ve önceden bildikleri kitapların isimlerini söylerler.
- Yetişkin parmağı ile kitap okurken parmağını gözleriyle takip ederler.
- Alfbedeki harfleri tekrar ederler.
- Alfabe şarkıları söylerler.
- Alfbedeki harflerden bazılarını ya da tamamını tanırlar.
- Adlarını kendileri yazarlar.

- Çevredeki sembol ve işaretleri tanır, okurlar.
- Tanıdıkları kelimeleri okur ve yazarlar.
- Yazılı ürün (mektup vs.) hazırlarlar.
- Sözcükler arası boşlukları gösterirler (Justice ve Sofka, 2014).

Yazı farkındalığını geliştirmek ve artırmak amacıyla çocuklara yazılı materyallerin fark ettirilmesi, yazıların başlangıç ve bitiş yerlerinin gösterilmesi önerilmektedir. Böylece çocukların ilkokula geçiş döneminde hazırbulunuşlukları artmakta ve çocuklar ilkokula geçiş sürecinde daha az sorunla karşılaşmaktadır. (Lonigan vd., 2000; Purcell-Gates, 1996).

2.2.1.3. Alfabe ve Harf Bilgisi

Harf bilgisi, gördüğümüz harflerin kendine ait adı olduğu bilgisini açıklamaktadır (Chall, 1967; akt: Ergül vd., 2017).

Harf haznesi ve ses bilgisel farkındalık okuma yazma sürecini etkileyen ve süreç için önemli olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar harflerin sembolleri ile sesleri ilişkilendirmeye başlamaları sonucunda harf bilgisi becerilerini geliştirmektedirler. Bu bağlamda ses bilgisel farkındalık harf bilgisinin ön koşulu olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar farkındalığı kazanma sürecinde ilk olarak kendi isimlerindeki harflerden başlamaktadırlar (McGee ve Morrow, 2005; Soderman vd., 2005).

Çocukların harflere ilişkin edindikleri bilgileri ve harf farkındalık becerilerini birbirinden ayrı tutmak gerekmektedir. Harflere ilişkin temel bilgi ve beceriler ilkokul sürecinde edinilir ancak harf farkındalığı becerileri okul öncesi sürecinde gelişmektedir. Çocukların, dilin yazılı sembolleri ile alakalı bildikleri ön becerilere harf bilgisi denmektedir (Nutbrown, 2003). Harflerin yeterince tanınmasının, çocukların şimdiki ve gelecekteki başarıları üzerinde doğrudan etkisi olduğu söylenmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alfabe bilgisi; akılda tutma, dikkat süresini artırma, düşünme becerilerini harekete geçirme, problem çözme gibi farklı işlevleri de beraberinde getirmektedir. Küçük çocuklar için alfabe bilgisi, okuma başarısı sürecinin en iyi öngörücüsü olarak tanımlanmaktadır (Neal ve Ehlert, 2007).

Okul öncesi sürecinde alfabe bilgisinin edinilmesi açısından aşağıdaki beceriler önemlidir (Morrow, 2007):

- Alfabadeki harflerin büyük ve küçük yazılışlarını tanımak (en az on tane harf tanınabilir),

- Kendi isminde yer alan tüm harflerin küçük yazılışlarını tanımak,
- Bildiği harfleri yazılı materyalin içerisinde bulmak ve tanımak,
- Harfin sesi ile harfin yazılışını ilişkilendirmek,
- Sözcüklerde bulunan harfleri tanıdığını ifade eden davranışlar sergilemek (baba kelimesinde “b” harfi var),
- Sözcüğün başlangıç harfine dikkat etmek ve başlangıç harfi olmadan sözcüğü yeniden söylemek (ses atma becerisi),
- Çok iyi tanıdığı sözcükleri yazılı metinlerin içerisinde tanımak, ayırt etmek (kendi ismi gibi).

2.2.1.4. Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama kazanımı, okuma-yazmanın temel hedefi okuduğunu anlama becerisi için gereken temel erken okuryazarlık becerisi olarak ifade edilmektedir. Dinlediğini anlama becerisi, dilin anlamsal ve söz dizimsel yapılarını kapsamaktadır. Dinlediğini anlama becerisinde yetkin olabilmek için sözel dili anlamının alt boyutlarından sözcük dağarcığı, söz dizimsel beceriler ve biçim birimsel beceriler alanında yeterlilik göstermek gerekmektedir (Bruning vd., 1999; Kendeou vd., 2005; Tunmer vd., 1987). Erken çocuklukta dilsel gelişim için çocuklarda gelişen bu kazanımlar, çocukların aktif dinleyen olmalarının yanında kendilerini ifade etmelerinde de başarı sağlamaktadır (Anthony ve Lonigan, 2004). Dinlediğini anlama yeteneği, gelecekteki okuma başarılarını direkt olarak etkileyen okuma-yazma kazanımı olarak tanımlanmaktadır. İncelenen araştırmada dinlediğini anlama kazanımının okuduğunu anlama becerisinin yüzde yirmi beşine denk düştüğü görülmüştür (Güldenoğlu vd., 2016).

Çocukların okul öncesi dönemde kendilerine okunan hikâye ve öyküleri tekrar anlatmaları, yeni karşılaştıkları sözcükleri anlamalarını kolaylaştırmalarına ve yeni kelimeleri farklı cümle kalıpları içinde kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar dinleme esnasında öyküye dayalı soru sorma ve öykü ile ilgili yorum yapma gibi stratejiler kullanmaktadırlar. Bu stratejiler gelecek yıllarda oluşacak okuduğunu anlama becerisinin zeminini hazırlamaktadır (McGee ve Morrow, 2005).

2.3. Erken Okuryazarlık ve Çevre

Okul öncesi sürecinde bulunan çocukların erken okuryazarlığa ilişkin beceri, tutum ve farkındalık gelişimlerinde farklı değişkenler etkili olmaktadır. Değişkenlerden çocukların yaşı, gelişim düzeyleri ve çocukların cinsiyetleri gibi özelliklerin erken okuryazarlık

becerilerini önemli derecede etkiledikleri söylenmektedir. Doğuştan gelen özellikler dışında bazı çevresel faktörlerin de erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çevresel faktörlerin etkisini ve önemini ortaya koyan iki önemli öğrenme kuramı; Lev Semonovich Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'dır.

2.3.1. Vygotsky-Sosyal Öğrenme Kuramı

Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı, gelişim ve öğrenmenin sosyal etkileşimle ilişkili olduğunu ve sosyal çevrenin öğrenmenin üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu kurama göre, bilişsel gelişim, sosyal öğrenme aracılığıyla yönlendirilmektedir. İyi bir şekilde düzenlenmiş sosyal çevre çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırabilirken, sosyal çevrenin iyi düzenlenememiş olması ise gelişim sürecini aksatabilmektedir. Çocuklar öğrenme sürecine sosyal çevreden, ilk olarak yakın çevrelerindeki kişilerden başlamaktadırlar. Vygotsky, çocuğun oluşturduğu şemaların, edindiği fikir, beceri ve davranışların temelini sosyal çevre olduğunu savunmaktadır (Senemoğlu, 2004).

Vygotsky çocukların sosyal çevrelerinin bilişsel gelişimlerinde ve dil gelişimlerinde oldukça önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca zengin uyaranlarla dolu bir sosyal çevrenin bilişsel gelişime ve dil gelişimine olumlu katkılar sağlayacağını dile getirmektedir. Vygotsky'nin gelişim kuramındaki ana kelime 'yakınsak gelişim alanı' olarak ifade edilmektedir. Yakınsak gelişim alanı, "çocukların tek başına problem çözmesi şeklinde tanımlanan gerçek gelişim seviyesi" ve "yetişkin önderliğinde veya başarılı arkadaşları ile problem çözmesi şeklinde tanımlanan gizil gelişim seviyesi" aralarındaki farklılık şeklinde tanımlanmaktadır (Nicolopoulou, 2004). Vygotsky'e göre yetişkinlerin çocukların bilgiyi edinmesine ve içselleştirmesine yardım edebilmeleri için iki temel nokta belirlemeleri gerekmektedir. Birincisi, çocukların yetişkin desteği olmadan, kendi kendilerine bağımsız olarak sağlayacağı gelişim düzeyini belirlemek; ikincisi ise, çocuğun yetişkin önderliğinde çalıştığında ortaya çıkaracağı en üst gelişim seviyesini tanımlamaktır (Bayhan ve Artan, 2007). Vygotsky, çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinde yetişkin rolünün oldukça önemli olduğu görüşünü savunmaktadır. Çocukların yetişkinlerle veya diğer çocuklarla etkileşim halinde çalışmaları durumunda dil ve bilişsel gelişimlerinin destekleneceğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişim, yetişkin desteği alarak düzenlenen davranışlardan, yetişkin desteği olmadan bağımsız düzenlenen hareketlere ulaşma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007). Vygotsky, çocukların kendi kendine öğreneceklerinden fazla bilgi ve hareketi yakınsak

gelişim alanıyla iş birliği içinde daha kalıcı şekilde öğrenebileceğini ifade etmektedir. İşbirlikçi çalışma için imkân verildiği sürece öğrenme düzeyi yükselmektedir (Oktay, 2002).

Vygotsky'nin kuramındaki temel kavramlardan diğeri de yapı iskelesi (scaffolding) kavramı olarak ifade edilmektedir. Yapı iskelesi, öğrenme sürecinin başlarında çocuğa destek olmak, zamanla verilen desteği azaltmak ve kendi yeterliliğini sağladığı anda çocukların kendi sorumluluklarını farketmesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynler çoğunlukla yeni iş öğretimi sürecinde yapı iskelesi yöntemine başvurmaktadırlar. Yetişkinin küçük yönlendirmeler yardımıyla çocuğa destek olmasını sağlayan bir taktik olduğu savunulmaktadır (Arı, 2006).

2.3.2. Bronfenbrenner-Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979), merkezinde bireyin yer aldığı, iç içe ve birbirleri ile ilişkileri olan sistemlerin insanın gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Bu sistemler “Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem ve Kronosistem” şeklinde ifade edilmektedir.

Bronfenbrenner, 1979 yılında yeni bir bakış açısıyla ‘karşılıklı etkileşim’ ifadesini kullanmaktadır. Etkileşim sözcüğü, bu ifadedeki gibi karşılıklı olarak birbirinden etkilenme olarak açıklanmaktadır. Çevre bireyi etkiler ve çevre bireyden etkilenir. Yani çevresel sistemlerin merkezinde yer alan bireyin çevreyi etkileme gücü vurgulanmaktadır. Bronfenbrenner’a göre ekolojik değişmeye neden olanlar ve bu değişmeler sonucunda meydana gelenler (terör, pandemi, deprem, ekonomi vs.) bireyin gelişim süreçlerinin tümüne etki etmektedir (Aksel vd., 2007).

Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramında (1979; 1980) iç içe geçmiş sistemleri en yakından en uzağa doğru şu şekilde açıklamıştır.

1. Mikrosistem: Bireyin yakın çevresi, ailesi, okulu ve arkadaşları
2. Mezosistem: Bireyin yakın çevresi arasındaki karşılıklı iletişim, aile ve arkadaş arasındaki ilişki
3. Ekzosistem: Ailenin çalışma ortamları
4. Makrosistem: Kültür, ekonomik ve sosyal olaylar, yasalar, inanç ve değerler
5. Kronosistem: Şimdiki zaman olaylarının gelişim üzerine etkisi

Aile yani anne ve babalar, mikrosistemin yapı taşlarıdır ve bireyin gelişimi üzerinde doğrudan etkileme gücüne sahiptir, çocuklar toplumdaki yerini belirlemeyi ailesi aracılığıyla

öğrenmektedirler (Paat, 2013). Mezosistemdeki aile, okul, arkadaş ilişkileri bireyin sosyo-duygusal gelişim sürecine destek sağlamaktadır (Eamon, 2001). Ekzosistemde yer alan bileşenler doğrudan bireyi etkilemiyor gibi görünse de aslında bireyin hayatında oldukça önemli olduğu savunulmaktadır. Mesela annenin iş yerinde yaşadığı bir sorun dolaylı da olsa bireyin duygusal ve sosyal olarak olaylarla mücadele etme kapasitesine etki etmektedir (Strazdins vd., 2010). Makrosistemde bulunan kültürel değerler, inançlar ve diğer değişkenler ailenin sosyal bağlamını oluşturmakta ve bireye etki etmektedir. Kronosistemdeki yaşamsal değişimler ise bireylerin psikolojik sağlıkları üzerinde etkili olmaktadır (Paat, 2013).

Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramı (Akt. Bee, 1995), evden okula geçiş süreçlerine ve uyum süreçlerine değinen bir kuram olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik kuram, bireyin okula geçme ve uyum sürecini kendi yapılandırıldığını ve süreç deneyimlerinin de bireyi yapılandırıldığını söylemektedir (Dockett ve Perry, 2016). Ekolojik modelde bireylerin gelişim süreci aile, eğitim ve toplum etkisiyle ele alınmakta, gelişimi etkileyen bileşenler ise iç içe geçmiş sistemlerde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1977; Dockett ve Perry, 2016). İlkokula başlama gibi olaylar bireyin gelişimi üzerinde etkilidir, söz konusu etkiler kişisel, fiziksel, zihinsel niteliklere ve çevresel olanaklara göre farklılık göstermektedir. Gergin olma, kararsız olma, çatışma hali gibi olumsuz durumlar bireyin okula uyum sürecinde olumsuz deneyim olarak yer edinebilmektedir (Berk, 2009; Dockett ve Perry, 2016).

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre, bireyler sosyal davranışlarını karşılıklı etkileşim yoluyla kazanmaktadırlar. Kuramın birinci sistemi olan mikrosistemde yer alan anne ve baba bireyin en çok iletişim kurduğu bireyler olarak nitelendirilmektedir. Okul öncesi 3-6 yaş dönemde de olduğu gibi rol-model olma kavramı bu kuramda da oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk-ebeveyn arasındaki etkileşimin kalitesi ve ebeveynlerin çocuklara davranışları bireyin gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklara karşı tutumlarının, bireylerin benlik kavramlarında da oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Miller, 2008).

Gelişim kuramları ve çevrenin önemi göz önüne alındığında erken okuma yazma açısından en önemli değişkenler evdeki okuryazarlık ortamı ve ebeveynlerin tutumları olarak ele alınmaktadır (Yalavaç, 2020).

2.3.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

Ev erken okuryazarlık ortamı, tam bir tanımı olmamakla birlikte, ebeveynlerin, okuryazarlık ve dilisel gelişim için temel olan ön koşul kazanımların edinilmesi amacıyla çocuklara hazırladıkları çevre olarak ifade edilmektedir (Niklas ve Schneider, 2013). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ise ev erken okuma-yazma çevresini; çocuklar için okuma-yazma alanında sunulan farklı olanaklar ile bu olanakları belirleyen ailelerin yetenek ve eğilimleri şeklinde tanımlamışlardır.

Senechal ve LeFevre (2002) ise çocukların ev ortamında formal olan ve formal olmayan okuryazarlık aktiviteleri olmak üzere iki farklı okuma-yazma faaliyetine maruz kaldıkları ev erken okuma-yazma modelini öne sürmüşlerdir. Paylaşımlı kitap okuma faaliyeti formal olmayan okuryazarlık aktivitesi olarak ifade edilmektedir ve burada odak noktası yazının anlamıdır. Ebeveynlerin çocuklara harflerin isimlerini, seslerini, yazılışlarını öğretmesi ve kelimeleri yazmayı, okumayı öğretmesi gibi faaliyetler ise formal okuryazarlık aktiviteleri olarak ifade edilmektedir. Buradaki odak nokta ise ebeveyn ve çocuğun birlikte yazı üzerine yoğunlaşmasıdır.

Diğer araştırmacıların söylediklerinden farklı olarak Britto (2001) ev erken okuryazarlık ortamı tanımına dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını da katmış ve ev erken okuryazarlık ortamını üç başlıkta ele almıştır; dilisel ve sözsel iletişim, öğrenme çevresi, sosyo-duygusal çevre. Şarkı ve uyak oluşturma, birlikte sohbet etme, kitap dinleme, hikâye anlatma gibi faaliyetler dil ve sözel etkileşimler başlığında; evde yazılı materyal bulunup-bulunmaması, çocukların yazılı materyallere ulaşp-ulaşamaması, ebeveynlerin yazılı malzemeleri kullanarak rol-model olması, ebeveynlerin öğretim yöntemi gibi değişkenler öğrenme atmosferi başlığında; ebeveynlerin çocuğa olan desteği, çocukla olan etkileşimleri, ev ortamında çocuğa yakınlık gibi etmenler de sosyal-duygusal atmosfer başlığında örnek olarak ele alınmaktadır.

Gonzalez ve diğerleri (2011) ise “Familia Inventory” ile ev erken okuma-yazma ortamı kavramını on aşamada ele almışlardır;

- Geniş Aile Yardımı,
- Aile Beraber İş ve Oyun,
- Ebeveynnin Kütüphane Kullanımı,
- Ailenin Okuma Rutini,
- Ebeveynnin Rol-Model Olması,

- Uygulamalı Okuma (Practical Reading),
- Paylaşımlı Okuma,
- Televizyon Kullanımı,
- Sözel Etkileşim,
- Paylaşımlı Yazı Yazma.

Ev ortamındaki erken okuma-yazma davranışları ile dil gelişimi arasında bağlantı olduğu yapılan araştırmalarda elde edilen önemli sonuçlardan biri olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda erken dönemde dilsel gelişim ve ilkokul yılları akademik becerileri arasında önemli ilişkiler bulunduğu da araştırmalar sonucunda elde edilmiştir. Söz konusu sonuçlar ışığında erken okuma-yazma becerilerinin ev erken okuryazarlık ortamında geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği söylenmektedir (Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994).

Ev erken okuryazarlık ortamı, çok yönlü ve karmaşık bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca hem fiziksel hem de sosyal olmak üzere farklı boyutları bulunmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamının sosyal boyutunu, ailenin günlük eylemleri, ebeveynlerin çocuklara ayırdıkları vakitlerde çocuklara sundukları erken okuma-yazma yaşantıları, ebeveynlerin doğrudan veya dolaylı olarak çocuklara okuryazarlık konusunda rol-model olmaları veya olmamaları oluşturmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamının fiziksel boyutunu ise evde ebeveynin kendisi için veya çocuk için yazılı materyaller bulunması, evde bulundurulmuş yazılı materyallerin çocuklara uygun yere konumlandırılması gibi eylemler kapsamaktadır. (Gonzales vd., 2011). Aile ile birlikte kitap okuma etkinlikleri, ebeveynin çocuğa kafiyeli şarkı-şiir ve yeni kelime öğretimi, beraber alışveriş için bir liste oluşturmak, beraber karalama, çizme ve resmetme çalışmaları yapmak, evde çocuklara yönelik resimli çocuk kitabı, boya malzemeleri, çocuk dergileri gibi okuma-yazma materyalleri bulundurmak ev erken okuryazarlık ortamının okuryazarlık açısından nitelikli bir çevre haline getirilmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar için hazırlanmış olan nitelikli ev erken okuryazarlık ortamı çocukların erken okuma-yazma becerilerini destekleme konusunda oldukça yardımcı olmaktadır (Foy ve Mann, 2003).

Ev erken okuryazarlık ortamının kavramlaştırılması konusunda ortaya atılan farklı yaklaşımlar (Burgess ve Lonigan, 1997; Heath, 1982; Heath, 1983; Leseman ve de Jong, 1998; Scarborough ve Dobrich, 1994; Senechal vd., 1998; Teale, 1986; Akt. Burgess vd., 2002):

- **Sınırlayıcı Çevre:** Bu görüşe göre çocuklara sağlanan okuryazarlık olanakları, ebeveynin sahip olduğu kaynaklarla sınırlıdır ve bu kaynaklar aracılığıyla

belirlenmektedir. Sosyal statü, zekâ, okuma becerisi, dil gelişimi, ebeveyn yaklaşımları, ebeveynlerin eğitime ilişkin bakış açısı ve tutumları bu kaynaklardan bazıları olarak tanımlanmaktadır.

- **Okuryazarlık İnterfazı:** Ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin eylemleri ve okuryazarlık kavramına ilişkin görüş ve tutumları, doğrudan veya dolaylı olarak çocukları okuryazarlığa yöneltmektedir. Gözlenebilen modelleri gözleyerek ya da doğrudan aktif öğretim aracılığıyla bilgi edinmeye yardımcı olan faaliyetler olarak ifade edilmektedir.
- **Pasif Ev Erken Okuryazarlık Ortamı:** Pasif ev erken okuma-yazma çevresi görüşündeki esas nokta, okuryazarlık modelinden, anne-babadan dolaylı olarak öğrenme eylemi olarak ifade edilmektedir. Beceri öğretmek amacıyla hazırlanan bir model değildir. Ebeveynlerin boş zaman uğraşlarında, günlük eylemlerinde okuryazarlığa dayanan aktiviteler sergilemesine dayanmaktadır.
- **Aktif Ev Erken Okuryazarlık Ortamı:** Ebeveyn tarafından çocukların doğrudan okuryazarlığa ilişkin faaliyetlere katılımını sağlamak ve çocuğu bu faaliyetlere teşvik etmek için hazırlanan etkinlikleri anlatan görüştür. Söz konusu okuryazarlık faaliyetlerinde ebeveyn aktif olarak etkinliğe katılım göstermektedir. Ebeveyn ve çocuk birlikte ortak okumalar yaparak ve nitelikli oyunlar oynayarak okuryazarlık ortamında ve sürecinde karşılıklı bir şekilde aktif olmaktadır.
- **Etkileşimli Okuma (Interactive Reading, Shared Reading):** Ev ortamı okuryazarlık görüşlerinden en çok tercih edilen etkileşimli kitap okuma görüşü, ebeveyn ve çocuk kitap okuma faaliyetlerinin etkileşimli kitap okuma faaliyetlerine uygun olmasına ilişkin bazı öneriler sunmaktadır. Okuma faaliyetlerinde hem ebeveynin hem de çocuğun aktif katılımcı rolünün eşit düzeyde olmasını ifade etmektedir (Burgess vd, 2002).
- **Kapsayıcı Ev Erken Okuryazarlık Ortamı:** Tüm ev erken okuryazarlık ortamı yaklaşımlarının farklı yönlerini içeren karma ev erken okuma-yazma ortamı görüşü şeklinde tanımlanmaktadır.

Ev erken okuma-yazma çevresi konusunda çalışanlar, bu çevreyi aile okuryazarlığı, dış kaynaklar ve günlük eylemler olarak üç boyuta ayırmaktadırlar. Ebeveynin kitap okuma davranışına rol-model olması, etkileşimli kitap okuma faaliyetleri aile okuryazarlığı boyutunda; ailenin çekirdek veya geniş aile olması, aktif kütüphane kullanımı dış kaynaklar boyutunda; evde televizyon izleme süresi ve sıklığı, sözel iletişim ve etkileşimler de günlük eylemler boyutunda yer almaktadır. Açıklanan her bir boyutun farklı oranlarda da olsa ev

erken okuryazarlık ortamı ve erken okuma-yazma becerileri alanlarında etki sağladığı söylenmektedir (Haynes, 2010).

Ev erken okuryazarlık ortamında, çocukların erken okuryazarlık davranışlarında etkisi olan bir diğer değişken de ebeveynlerin demografik özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ebeveynlerin okuryazarlık bilgisi gibi demografik değişkenler, çocukların erken okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedirler (Weigel vd., 2006). Adams (1990) farklı gelir düzeyindeki aile ve çocuklarla yaptığı çalışmada, orta sınıf ailenin çocuğunun ilkokula başlarken 1000-1700 saat kitap okuma deneyimine (birebir ve resimli kitap okuma eylemi) sahip olduğunu, alt sınıf ailenin çocuğunun ise 25 saat okuma etkinliğine yer verdiğini ifade etmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Elde edilen verilere bakıldığında, çocuklara okunan kitaplar aracılığıyla edinilen kitap okuma deneyiminin sosyoekonomik sınıf farklılıklarından etkilendiği ve gelir düzeyinin kitap okuma sıklığı ve okunan kitap sayısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenmektedir. Smith ve Dixon (1995)'in yaptığı çalışmada da alt veya orta sosyo-ekonomik gelir statüsünde yer alan ebeveynlerin dört yaş çocuklarının okuma-yazma bilgi ve becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin %74'ünün çocuklarına her gün kitap okudukları bilgisi elde edilmiştir. Ancak alt sosyo-ekonomik gelirdeki ailelerin, çocuklarına haftada bir defadan fazla kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak alt sosyo-ekonomik gelir statüsünde yer alan ebeveynlerin, orta sosyo-ekonomik seviyedeki ailelere göre az miktarda okuma davranışı gerçekleştirdikleri, çocuklarıyla birlikte çizme ve resim yapma, kütüphaneye gitme, günlük gazete-dergi okuma gibi aktiviteleri daha az gerçekleştirdikleri bulguları da araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Konu ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma eylemini çok fazla gerçekleştirmedikleri, ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanı ve zamanın kalitesini artırdıkları, çocukların akademik gelişimlerine destek oldukları sonuçları elde edilmiştir (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019; Kotaman, 2008; Okuyucu Akdaş ve Deniz, 2015; Özbek Ayaz vd., 2017).

Ebeveynlerin okuma-yazma ile ilgili alışkanlık ve tutumları da bir diğer ev erken okuryazarlık ortamı değişkenidir ve bu değişkenin de erken okuma-yazma becerileri üzerinde etkili olduğu savunulmaktadır. Ebeveynlerin kütüphane alışkanlıkları, evde kütüphane bulunması, kütüphane-ebeveyn etkileşim sıklığı, ebeveynin eğlenerek kitap okuması, ebeveynin kitap okuma sıklığı gibi durumlar buna örnek olarak verilmektedir. Ebeveyn bu eylemleri gerçekleştirirken çocuk tarafından dikkatli bir şekilde izlenmektedir (Burgess vd.,

2002). Özellikle erken çocukluk sürecinde bulunan çocuklar, ailelerini rol almakta ve onların okuryazarlığına ilişkin eylemlerini taklit etmektedirler. Bu nedenle çocukların okuryazarlığına ilişkin tutum ve farkındalık geliştirmesinde, ebeveynlerin sergilediği okuma-yazma ile ilgili alışkanlık ve tutumlar oldukça önemli görülmektedir. Weigel, Martin ve Bennett (2006)'ın yaptıkları araştırmada ebeveynin okuryazarlığına ilişkin tutumları, okumaya karşı olan inançları, ebeveyn-çocuk ev erken okuryazarlık ortamı ve dil aktiviteleri ile çocuğun okumaya ilişkin ilgileri, yazıya ilişkin farkındalıkları arasında olumlu bir etki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aile ve ev ortamı çocukların sosyal çevrelerini oluşturmaktadır. Çocuklar erken okuma-yazma eylem ve deneyimlerinin büyük bir kısmını ev ortamında, kendisinden büyük ve tecrübeli kişilerle kazanmaktadırlar. Bu süreçte çocuklar, söz konusu kişiyi gözlemleyerek, onunla beraber etkinliklere aktif katılım sağlayarak okuma-yazmaya ilişkin becerileri öğrenmektedirler (Van Steensel, 2006). Çocuğun süreçte kendisinden büyük ve tecrübeli kişi ile etkileşim kurarak etkinliğe katılması ve bazı becerilerde gelişmesi, ustalaşması bakımından Vygotsky'nin kuramına da vurgu yapmaktadır (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarının okuma-yazma davranışlarının gelişimi için yapabilecekleri bazı davranışları Morrow (1997) şu şekilde özetlemiştir:

- Okuma-yazma malzemeleri ve materyalleri ile zengin bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır,
- Okuma alışkanlığı kazanımı açısından çocuğa rol-model olmalıdırlar,
- Çocuklara kitap okuma eylemini her gün düzenli olarak tekrarlamalıdırlar ve
- Çocukla birlikte kütüphane gezilerine gitmelidirler (Güney, 2012).

Lamme, Sabis-Burns ve Gould (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuklara erken yaşlardan başlayarak kitap okumanın, çocukların kitap okuma sürecinde dinlemekten zevk almalarına olanak sağladığı ve gelecek yıllarda farklı amaçlara yönelik kitap okuma eylemlerini de desteklediği sonuçları elde edilmiştir.

Günümüzde çoğu çocuk okuma-yazma öğrenimi için sahip olmaları gereken temel erken okuryazarlık bilgi ve becerilerine hâkim olmadan birinci sınıfa başlamaktadırlar (Whitehurst vd., 1994). Konu ile ilgili yapılan çoğu araştırmada ise erken okuryazarlık bilgi ve becerilerine hâkim olmadan birinci sınıfa başlayan çocukların okul ile kötü bir başlangıç yaşadıkları, okuma-yazma öğrenim sürecinde zorlandıkları ve yaşamları boyunca öğrenim süreçlerinde, bahsedilen bu güçlükleri yaşamaya devam ettikleri sonucu elde edilmektedir. Ayrıca okuma-yazma öğreniminde zorluk yaşayan çocukların sadece akademik olarak değil sosyal, duygusal

ve davranışsal olarak da sorun ve zorlukla karşılaşma olasılıklarının olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Francis vd., 1996). Bu sonuçlar da dikkate alındığında, yaşanması muhtemel okuma-yazma problemlerine engel olmak amacıyla çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin ilkokuldan önce okul öncesi sürecinde desteklenmesi konusu gün geçtikçe daha çok önemsenmekte ve konu üzerinde durulmaktadır.

2.3.4. Kitap Okuma Etkinlikleri

Erken çocukluk süreci, çocukların gelişim açısından aktif oldukları ve dışarıdan gelen uyarılara karşı açık oldukları süreç olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu dönemde çocukların gelişimlerini etkileyen bir diğer uyarıcı da çocuk edebiyatı eserleri olarak ifade edilmektedir. Özellikle küçük okuyucular için kaleme alınan, onların hislerine ve düşüncelerine yönelen, çocukları eğlendirerek eğiten, sanatsal birtakım özelliklere sahip edebi ürünler çocuk edebiyatı ürünleri şeklinde ifade edilmiştir (Dursunoğlu, 2013; Sınar, 2006; Şimşek ve Yakar, 2014; Şirin, 2007; Tür ve Turla, 2005; Yalçın ve Aytaş, 2014).

Çocuklarda gelişmesi istenen bilişsel ve sosyo-duygusal alan kazanımlarının zemininin hazırlandığı erken çocukluk süreci, çocukların kitap sevgisi, okuma alışkanlığı kazanmaları bakımından da önem taşımaktadır. Çocuklar içinde bulundukları ortama karşı yoğun bir merak duygusuna sahiptirler ve yazılı materyallere karşı da doğal bir meraklarının var olduğu savunulmaktadır. Çocuklarda doğal olarak gelişen bu merak ve ilgi duyguları, yetişkin tarafından uygun destek verildiğinde kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı becerilerine dönüşmektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Döl, 1999). Yani çocuklarda var olan merakın kitap sevgisine ve okuma alışkanlığına dönüşmesinde, buna bağlı olarak onların okuma-yazmaya ilişkin davranışlarını tanımlayan erken okuryazarlık (emergent literacy) kazanımlarını geliştirmede ebeveynlere oldukça büyük görevler verilmektedir (Akyol, 2012; Ergül vd., 2015; Gönen ve Arı, 1989; Gönen vd., 2009; Sever, 2017; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların küçüklükten başlayarak gelişim düzeylerine eş kalitede çocuk edebiyatı eserleriyle etkileşim kurmalarına yardımcı olmak ve çocuklarla beraber kitap okuma aktiviteleri gerçekleştirmek hem çocuklara kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırır hem de çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Aytaş, 2003; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Morrow ve Gambrell, 2005; Sever, 2017; Temizyürek, 2003; Tipton, 2014; Veziroğlu, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yurtseven, 2011)

Yapılan araştırmalarda, erken çocuklukta karşılaşılan nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişimine destek olduğu

(Baker vd., 1997; Bus ve van Ijzendoorn, 1995; Bus vd., 1995; Gönen ve Arı, 1989; Karakuş, 2006; Kurt, 2008; Er, 2016; Yavuzer, 1995), onların yaşama bakışlarını farklılaştırmanın yanında çocukların farklı alanlara ilişkin duyarlılıklarını desteklediği (Akyol, 2012; Er, 2016; Gibbs ve Early, 1994; Kolaç vd., 2012; Kraayenoord ve Paris, 1996; Şirin, 2000; Veziroğlu, 2009; Yalçın ve Aytaş, 2014; Yurtseven, 2011) sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında okul öncesi süreçte gelişen dil ve erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin, gelecek yıllardaki akademik başarı ve okuma eylemlerinin önemli belirleyicisi olduğu görülmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Kotaman, 2007; Kotaman, 2009; Raikes vd., 2017; Saracho, 2017; Shahaeian vd., 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wu ve Honig, 2010).

Yetişkinlerin, çocuklara kitap okurken beden dillerini, mimiklerini kullanmalarının ve çocukların dikkatlerini çekecek şekilde kitap okumalarının oldukça önemli olduğu savunulmaktadır. Okul öncesi dönemde öğretmenler veya ebeveynler tarafından farklı teknikler kullanarak kitap okumanın etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklara kitap okurken dikkat edilmesi gereken noktalar (Olgan, 2015);

- Kitap çocuğun görebileceği şekilde tutmak veya çocukla yan yana oturmak,
- Çocukla göz kontağı kurmak, çocuğun ilgisini çeken veya anlamadığı yerde gerekli açıklama yapmak,
- İlk olarak kitabın kapak sayfası üzerinde tahmin yapmak, daha sonra kitabın ismini okumak, kitabın kapağı ve başlığı üzerine konuşmak,
- Kitap okunurken jest ve mimikler ile gerekli vurgu ve tonlamaları yapmak,
- Kitap okuma anında, öncesinde veya sonrasında çocukların kitap ile ilgili sorular sormasına izin vermek şeklinde ifade edilmektedir.

Literatürde eşleşerek, etkileşimli, diyalojik okuma isimleri ile tanımlanan okumanın yetişkin ile birlikte yapıldığı ev ortamının, erken okuma-yazma ve çocukların dilsel gelişimi konusunda öneme sahip değişkenlerden olduğu savunulmaktadır.

Beraber okuma, yetişkin tarafından çocuğa bir şeyler okunmasını, okuma sürecinde yetişkin-çocuk etkileşimini vurgulamaktadır (Gonzalez vd., 2013; Hindman vd., 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Birlikte okuma eyleminin geleneksel okuma kavramından farkı, yetişkin ve çocuk etkileşimini sağlaması, okuma etkinliği sürecinde çocuğun aktif katılımının üzerinde durması olarak ifade edilmektedir (Dixon-Krauss vd., 2010; Hindman vd., 2008).

Beraber okuma kapsamında yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalarda; birlikte okuma faaliyetlerinin çocuklara okumaya yönelik ilgi ve alışkanlık kazandırdığı, çocukların erken okuryazarlık, dil, empati ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aram ve Shapira, 2012; Bıçakçı vd., 2018; Bracken ve Fischel, 2008; Demir-Lira vd., 2018; Duursma, 2014; Ergül vd., 2015; Hutton vd., 2017a; Hutton vd., 2017b; Kotaman, 2008; Kotaman, 2009; Levy vd., 2018; Lin vd., 2015; Lyytinen vd., 1998; Öztürk vd., 2016; Raikes vd., 2017; Saracho, 2017; Shahaeian vd., 2018; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Vandermaas-Peeler vd., 2011; Whitehurst vd., 1988)

2.3.4.1. Etkileşimli Okuma Modeli

1992 yılında Whitehurst ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu bir okuma model olarak ifade edilmektedir. Hem çocuğun hem yetişkinin aktif olduğu, çocukla etkileşime dayalı bir model şeklinde açıklanmaktadır. Etkileşimli okuma, dil gelişimi alanında müdahale programı olarak görülmektedir. Yetişkin, kitap okuma sürecinde, öncesinde ve sonrasında çocuğa sorular yönelterek, çocuğun sorularını cevaplayarak, çocuğa bilgi aktarımı sağlayarak okuryazarlık gelişimini desteklemektedir. Aşamaları:

1. **Hatırlatıcı teknikler:** Çocuğa 5N1K sorularını sorarak okuma sürecinde aktif olmasına fırsat vermek.
2. **Okuyucu geribildirimi:** Çocuğun sorulara verdiği yanıtlara geri dönüt vererek pekiştirmek.
3. **Genişletme:** Çocuğun sorulara verdiği yanıtları genişleterek yeni bilgilerin kazanılmasını sağlamak.

Etkileşimli okumada etkileşimin sırası PEER ile kodlanmaktadır. Yetişkin,

- Çocuğu kitap okuma için güdülemek (prompt).
- Çocuğun verdiği yanıtları değerlendirmek (evaluate).
- Çocuğun verdiği yanıtları genişletmek (expand).
- Çocuğun bilgi kazanımından emin olana kadar bilgiyi tekrar etmek (repeat).

Etkileşimli okumada çocuğu kitap okumaya güdülemek için CROWD ile kodlanmış soru türleri yer almaktadır.

- Tamamlama içeren sorular (completion)
- Hatırlama gerektiren sorular (recall)
- Cevabı açık uçlu olan sorular (open ended)

- Neden-niçin soruları (Wh soruları)
- Yorumlama soruları (distancing)

Çocuklara kitap okuma sürecinde, öncesinde ve sonrasında sorular sorulurken, bu soruların yanıtlarını alabilecek şekilde sorulması önerilmektedir (Whitehurst, 1992).

Etkileşimli okuma, herhangi bir etkinlik anında çocuğa fark ettirilecek uyaranları hatta daha fazlasını doğal bir okuma süreci ile sağlayan bol etkileşim içeren bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Süreçte yetişkinin hedefleri; hikâyedeki kişi, nesne ve durumlarla ilgili sohbet etme, farklı bilgileri yoklayacak sorular sorma, gelen yanıtları ve düşünceleri açma-derinleştirme ve çocuğa olabildiğince fırsat yaratma şeklinde açıklanmıştır. Etkileşimli kitap okuma faaliyetleri sayesinde çocukların olumlu tutum ve davranışlar kazandığı gözlenmektedir. Yeni sözcük ve bilgiler öğrenen, öğrendiklerini tekrarlayıp aktarabilen, kendini ifade edebilen, dinleyici değil aktif katılımcı olan çocuklar, erken okuryazarlık konusunda olumlu tutum kazanmaktadırlar (Güldenoğlu vd., 2016).

Etkileşimli okumada çocuk dinlediklerinde bir anlam oluşturmak için hem metinden gelen bilgileri hem de daha önceden sahip olduğu kendi bilgilerini kullanmaktadır. Bu bağlantıyı kurarken yetişkin, okuma esnasında günlük yaşamla ilişkilendirme, önceki okuduklarıyla bağlantı kurma gibi hatırlatmalarla çocuğu zenginleştirmektedir. Bilgiler arasında sistematik bir biçimde bağlantı kurulmaktadır. Çocuk farklı stratejilerle anlamı inşa etmekte, öğrenme sürecini planlamakta ve süreci yönetmektedir (Walker, 1989). Etkileşimli kitap okuma modelinde vurgulanan okuma sürecinde etkileşimler kuran aktif okuyucudur. Aktif bir okuyucu dinleyenini yani çocuğun da aktif olmasını kolaylaştırmaktadır (Rumelhart, 1994). Modelin en önemli temsilcisi Rumelhart'tır.

Okuma esnasında okuyucunun yazıyı parmakla takibi ve hedef öğrenmelerin, hedef seslerin vurgulanarak okunması gibi stratejilerin dinleyiciye anlamlı ilerlemeler sağladığı yapılan yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık becerilerini inceleyen araştırmalarda gözlenmiştir (Bayraktar, 2018).

2.4. İlgili Araştırmalar

Yalavaç (2020)'ın yapmış olduğu çalışmada, etkileşimli okumanın erken okuma-yazma kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş düzeyinde bulunan öğrenciler evreni oluşturmuştur. Aileleri ile etkileşimli kitap okuyan çocukların EOBDÖA ölçeğinden elde ettiği puanların kontrol grubunda yer alan aileleri ile etkileşimli okuma yapmayan çocuklara göre pozitif bir fark gösterdiği araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Efe ve Temel (2018) tarafından yapılan araştırmada, alt sosyokültürel düzeydeki öğrencilere uygulanan Diyaloğa Dayalı Okuma Programının yazı farkındalığına etkisi incelenmiştir. Uygulanan diyaloğa dayalı okumaların, alt sosyokültürel düzeydeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini yüksek düzeyde desteklediği araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Tetik ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli okuma ve geleneksel okuma faaliyetlerinin öğrencilerin dilsel gelişimine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 104 çocuk dâhil edilmiş, veri analizinde “Marmara Dil Gelişim Ölçeği” ile “Peabody Resim-Kelime Testi”ne yer vermiştir. Etkileşimli okuma uygulanan grubun ön test ölçümleri ile son test ölçümleri arasında farklılık bulunduğu ve etkileşimli okumanın yapıldığı grup ile geleneksel okuma yapılan gruba ait dil puanlarının etkileşimli okuma yapılan grubun lehine olduğu araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek (2017)’in yapmış oldukları araştırmada, ev temelli etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 32 aile ve çocukları dâhil edilmiştir. Ailelere etkileşimli okuma semineri verilmiş ve ailelerin çocuklara etkinlikleri uygulamaları sağlanmıştır. Veri analizinde TEDİL ölçeği kullanmıştır. Ön test- son test olarak değerlendirilen ev temelli etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların dil gelişimini pozitif yönde desteklediği araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Çelebi Öncü (2016)’nın yapmış olduğu çalışmada, etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların sosyal gelişimine etkisi incelenmiştir. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarını incelerken, çocukların hikâyenin ana fikrini ve karakterlerin sosyal özelliklerini fark etmeleri, dayanışma ve paylaşma gibi kazanımları pekiştirmeleri hedeflenmiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 20 öğrenci ve ebeveynleri katılmıştır. Aileleri ile etkileşimli kitap okuma uygulamaları yapan çocuklar, yapmayan çocuklar ile karşılaştırılmıştır. Etkileşimli kitap okunan çocuklarda sosyal olayları tanımlama, problemlere çözüm üretme, hikâyeyi güzel bir şekilde sonlandırabilme becerilerinde olumlu yönde farklılık tespit edildiği araştırma sonuçlarında yer almaktadır.

Tetik (2015)’in yapmış olduğu araştırmada, etkileşimli okuma yöntemi ile okunmuş öykülerin çocukların dil gelişimine etkisine bakılmıştır. Araştırmaya 48-60 ay grubunda yer alan 104 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak hikâye okunurken, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır. 48-60 ay grubu çocukların dil

gelişimine etkileşimli okuma yöntemi ile hikâye okumanın pozitif etki yarattığı araştırma sonuçlarında yer almaktadır.

Işıkoğlu Erdoğan (2015) 'ın yapmış olduğu çalışmada, ailelerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri incelenmiştir. Araştırmaya 348 veli katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarında ailelerin çocuklarına arasıra etkileşimli okuma yaptıkları görülmüştür. Aynı zamanda ailelerin okuma yazmaya dikkat çekme ve okuma uygulamalarını da arasıra yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte ailelerin çocuklarına model olmayı ve de çocuklarına okuma-yazma öğretimini 'nadiren' yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli okuma uygulamalarının korunma ihtiyacı olan çocukların dil gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada tek deneysel grupta uygulama yapılmış ve "Denver Gelişimsel Tarama Testi II" uygulanmıştır. Araştırmaya korunmaya ihtiyacı olan 9 çocuk dâhil edilmiştir. Gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının deney grubundaki çocukların kelime sayılarında artış gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bölüm, araştırmanın modelini, evrenini, örneklemine, veri toplama sürecini, veri toplama araçlarını ve veri analizi alt başlıklarını içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerini incelemek ve çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini belirlemek amacı ile nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel taramayla tasarlanmıştır. İlişkisel taramada değişkenler arasındaki değişimin varlığı, derecesi ve paralelliği belirlenmektedir. İlişkisel tarama modelinde bulunan ilişkiler, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmamıza değil, bir değişkende meydana gelen değişimden diğerini tahmin etmemize yardımcı olmaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Evren-Örneklem

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ili, Buca ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı anasınıfları ve MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 (60-72 ay) yaş grubundaki çocuklar ve onların ebeveynlerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesindeki MEB'e bağlı anasınıfları ve MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki 3605 çocuk oluşturmaktadır.

Örneklem grubu tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrende yer alan alt gruplar belirlenir ve bu grupların evren içinde bulunma oranları doğrultusunda örnekleme temsil edilmeleri sağlanır. Tabakalı örnekleme birimi olarak okullar kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ili, Buca ilçesindeki MEB'e bağlı anasınıfları ve MEB'e bağlı bağımsız anaokullarından her mahalleden evreni temsil etme oranına göre okullar seçilmiş ve ilgili okullardan gereken sayıda öğrenci örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Seçilen okullardan ortalama kaç öğrencinin örneklem grubuna dâhil edileceği 'Evren büyüklüğüne karşı Örneklem büyüklüğü' belirleme tablosu göz önüne alınarak yapılmıştır. Tabloda 4000 kişilik evrene yaklaşık 350 örneklem denk düştüğünden, araştırmadaki 3605 evrenine de yaklaşık 350 örneklem belirlenecek şeklinde planlanmıştır (Ural ve Kılıç, 2005).

Okul listesinde yer alan 30 okulun (Ek 3) Buca ilçesinin hangi semtinde bulunduğu belirlenmiştir. Bu işlem sonrasında semtler üst SED, orta SED ve alt SED'leri temsil etmeleri açısından gruplandırılmıştır. Gruplama yaparken sahibinden sitesinde (sahibinden.com, 2023

Mart) yer alan evlerin ortalama kira miktarları göz önüne alınmıştır. Her bir gruptan evreni temsil etme oranına göre okullar seçilmiştir.

Araştırmacı okulları belirleme sürecinde ilk olarak Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden MEB'e bağlı okulların listesini almıştır. Listede 50 okul yer almaktadır. Bu 50 okuldan 30 tanesi birbirlerine yakınlığına göre (alt grupları oluşturmak için), mevcut öğrenci sayılarına göre ve araştırmacının ulaşımına göre seçilmiştir. Mevcut öğrenci sayıları 165 ve üzeri olan okullar (4 okul), ortaokul bünyesine bağlı anasınıfları (9 okul) ve Buca'nın ulaşımı zor mahallelerinde yer alan okullar (7 okul) seçilmemiştir. Seçilen 30 okulun (2900 öğrenci) bulunduğu mahalleler belirlenmiştir. Bu mahalleler (24 mahalle) Buca ilçesi haritası göz önüne alınarak yakınlık düzeylerine göre toplam 8 gruba ayrılmıştır.

- Birinci grupta dört mahalle (Kuruçeşme, Buca koop, Yıldız, Atatürk), beş okul ve toplam 465 öğrenci;
- İkinci grupta üç mahalle (Çamlıkule, Yeşilbağlar, Yenigün), üç okul ve toplam 366 öğrenci;
- Üçüncü grupta üç mahalle (Akıncılar, Seyhan, Efeler), dört okul ve toplam 461 öğrenci;
- Dördüncü grupta iki mahalle (Aydoğdu, Murathan), iki okul ve toplam 201 öğrenci;
- Beşinci grupta beş mahalle (Yaylacık, Dumlupınar, Gaziler, Şirinkapı, Adatepe), altı okul ve toplam 394 öğrenci;
- Altıncı grupta iki mahalle (Barış, Güven), iki okul ve toplam 272 öğrenci;
- Yedinci grupta iki mahalle (Çamlık, Ufuk), dört okul ve toplam 324 öğrenci;
- Sekizinci grupta üç mahalle (Mustafa Kemal, Göksu, İnönü), dört okul ve toplam 417 öğrenci bulunmaktadır.

Gruplandırma işlemi sonrasında SED belirlemek için mahallelerin ortalama kira miktarlarına bakıp (sahibinden.com, 2023 Mart), grupların her birine ortalama kira düzeyi belirlenmiştir. Bu gruplama sonucunda ortalama birinci grubun 9000, ikinci grubun 8000, üçüncü grubun 8000, dördüncü grubun 8000, beşinci grubun 6000, altıncı grubun 5000, yedinci grubun 4000 ve sekizinci grubun 3500 bandında kira düzeyleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler sonucunda 8000 ve üzeri kira düzeyi belirlenen birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü gruplar üst SED, 5000-6000 arası kira düzeyi belirlenen beşinci ve altıncı gruplar orta SED ve 4000 altı kira düzeyi belirlenen yedinci ve sekizinci gruplar alt SED olarak kabul edilmiştir.

Oluşturulan alt gruplardan kaçır adet öğrenciye ulaşılması gerektiği konusunda ‘Evren büyüklüğüne karşı Örneklem büyüklüğü’ belirleme tablosu göz önüne alınmıştır (Ural ve Kılıç, 2005). Toplamda 3605 öğrenci %100’e karşılık gelmekteyse üst SED olarak belirlenen dört gruptaki 1493 öğrenci yaklaşık olarak %41,5’e denk gelmektedir. Örneklem grubunun %100’ünün 350 öğrenci olacağı düşünüldüğünde üst SED için toplamda yaklaşık 145 öğrenciye ulaşmak hedeflenmiştir. 145 öğrenci üst SED’de yer alan dört gruba dağıtıldığında birinci gruptan yaklaşık 45 öğrenciye, ikinci gruptan yaklaşık 35 öğrenciye, üçüncü gruptan yaklaşık 45 öğrenciye ve dördüncü gruptan yaklaşık 20 öğrenciye ulaşılması planlanmış ve gruplarda bulunan okullar bu sayıya göre seçilmiştir. (örn: Birinci grupta 83 mevcutlu bir okul seçilmiştir, 45 öğrenciye ulaşmak isterken veri kaybı azaltmak istenmiştir.). Bahsedilen hesaplamalar yapıldıktan sonra;

- Üst SED’de yer alan birinci gruptan yaklaşık 45 öğrenciye ulaşmak için 83 mevcutlu bir okul,
- Üst SED’de yer alan ikinci gruptan yaklaşık 25 öğrenciye ulaşmak için 118 mevcutlu bir okul,
- Üst SED’de yer alan üçüncü gruptan yaklaşık 45 öğrenciye ulaşmak için 163 mevcutlu bir okul,
- Üst SED’de yer alan dördüncü gruptan yaklaşık 20 öğrenciye ulaşmak için 102 mevcutlu bir okul,
- Orta SED’de yer alan beşinci gruptan yaklaşık 38 öğrenciye ulaşmak için 100 mevcutlu bir okul,
- Orta SED’de yer alan altıncı gruptan yaklaşık 27 öğrenciye ulaşmak için 141 mevcutlu bir okul,
- Alt SED’de yer alan yedinci gruptan yaklaşık 32 öğrenciye ulaşmak için 82 mevcutlu bir okul,
- Alt SED’de yer alan sekizinci gruptan yaklaşık 42 öğrenciye ulaşmak için 125 mevcutlu bir okul seçilmiştir.

Seçilen okullara gidilmiş, müdür ve öğretmenlerle görüşmeler sağlanmış ancak sadece 50 öğrenci ve ebeveynleri araştırmaya gönüllü katılımı onaylamıştır. Dolayısıyla hedeflenen örneklem sayısına ulaşamamıştır. Örneklem grubunu oluşturan 50 öğrenci ve ebeveynlerinin demografik bilgileri aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

DEMOGRAFİK BİLGİLER		frekans	yüzde
Formu Dolduran Kişi (Araştırmaya Katılan Ebeveyn)	Anne	50	%100
	Baba	0	0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	27	%54
	Erkek	23	%46
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	0-1 yıl	30	%60
	1-2 yıl	17	%34
	2-3 yı	3	%6
	3 yıl ve üstü	0	0
Annenin Yaşı	20-30	8	%16
	30-40	35	%70
	40-50	7	%14
Babanın Yaşı	20-30	0	0
	30-40	39	%78
	40-50	11	%22
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	0	0
	İlkokul	3	%6
	Ortaokul	3	%6
	Lise	17	%34
	Ön lisans	11	%22
	Lisans	16	%32
	Lisans üstü	0	0
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	0	0
	İlkokul	3	%6
	Ortaokul	1	%2
	Lise	23	%46
	Ön lisans	15	%30
	Lisans	8	%16
	Lisans üstü	0	0
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	16	%32
	Çalışmıyor	34	%68
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	50	%100
	Çalışmıyor	0	0
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	50	%100
	Ayrı	0	0
Aile Tipi	Çekirdek Aile	49	%98
	Geniş Aile	1	%2
Aylık Gelir Durumu	20.000 altı	18	%36
	20.000-30.000 arası	17	%34
	30.000 ve üzeri	15	%30
Evdeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	17	%34
	2 çocuk	30	%60
	3 ve üzeri çocuk	3	%6
Çocuğun Doğum Sırası	1.sıra	31	%62
	2.sıra	17	%34
	3 ve üzeri sıra	2	%4

Örnekleme grubuna ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan ebeveynlerin %100'ü annelerdir. Çocukların %54'ü kız, %46'sı erkektir. Çocukların %60'ı 0-1 yıldır, %34'ü 1-2 yıldır, %6'sı 2-3 yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Annelerin %16'sı 20-30, %70'i 30-40, %14'ü 40-50 yaş grubunda yer almaktadır. Babaların %78'i 30-40, %22'si 40-50 yaş grubunda yer almaktadır. Annelerin %6'sı ilköğretim, %6'sı ortaokul, %34'ü lise, %22'si ön lisans ve %32'si lisans öğrenim düzeyine sahiptir. Babaların %6'sı ilköğretim, %2'si ortaokul, %46'sı lise, %30'u ön lisans ve %16'sı lisans öğrenim düzeyine sahiptir. Annelerin %32'si çalışırken %68'i çalışmamaktadır. Babaların ise %100'ü çalışmaktadır. Ailelerin %100'ünde anne ve baba birlikte dir. Çocukların %98'i çekirdek aile, %2'si geniş aile tipine sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin %36'sı 20.000 altı, %34'ü 20.000 30.000 arası, %30'u 30.000 ve üzeri aylık gelire sahiptir. Çocukların %60'ı tek kardeşe, %6'sı iki ve üzeri kardeşe sahipken; %34'ü kardeşe sahip değildir. Çocukların %62'si birinci sırada, %34'ü ikinci sırada, %4'ü ise üç ve daha üzeri sırada doğmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine etik kurullardan alınan izinler doğrultusunda başlanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Müşavirliği'nden 01.02.2023 tarihinde, İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 13.02.2023 tarihinde etik kurul izinleri ve araştırma onayları alınmıştır (Ek 2).

Veri toplama sürecinde kullanılacak Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi için Prof. Dr. Cevriye Ergül'den, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) için Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Karaman Benli'den uygulama izinleri alınmıştır (Ek 2). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi'ni uygulamak için herhangi bir eğitime gerek olmadığı bilgisi verilmiştir. Ancak Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'nı uygulamak için Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Karaman Benli tarafından düzenlenen uygulayıcı eğitimine katılım sağlanmıştır.

Gerekli izinler ve uygulayıcı eğitimi alındıktan sonra veri toplama sürecinde ilk olarak araştırmacı, araştırmada belirlenen okullardaki okul müdürleri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşerek araştırma hakkında bilgi vermiştir. Sonrasında öğretmenlere velilere ulaştırmaları amacıyla katılım formları (Veli Onam Formu ve Katılım Kabul Formu) teslim edilmiştir (Ek 2). Ayrıca araştırma ve formlar hakkında ön bilgilendirme içeren bir metin sınıf whatsapp

gruplarından velilere öğretmen aracılığıyla ulaştırılmıştır (Ek 4). Bu bilgilendirmeler sonucunda velilerden geri dönüş almak için bir ay beklenmiş ve süreçte öğretmenlerle iletişim halinde kalınmıştır. Tüm bu süreçler sonucunda sadece 50 veli araştırmaya gönüllü katılımı kabul etmiştir. Araştırmaya katılan 50 veliye tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen okullar aracılığı ile ulaşılmıştır.

Veri toplama süreci katılımcı ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Evlere gitme sürecini planlamak için önce katılımcı ebeveynin forma yazdığı numara ile iletişime geçilmiştir. Ebeveyn ve araştırmacı ortak zaman dilimi belirleyerek gün ve saat planlaması yapmıştır. Araştırmacı tam zamanlı çalıştığı için evlere genellikle cumartesi günleri gidilmiştir. Gidilen evlerde genel olarak öğleden sonraki saatlerde uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sıklıkla salonda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama yapılacak alanda farklı bir kişinin bulunmaması, televizyonun kapalı olması, telefonun sessizde olması gibi ortam değişkenlerine genel olarak dikkat edilmiştir.

Uygulama sürecinde ilk olarak ebeveynler demografik bilgi formunu doldurmuşlardır. Daha sonra ebeveynlerden çocuklarına kitap okumaları istenmiştir. Kitap okuma sürecinde araştırmacı, Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi'ni gözlemleri doğrultusunda doldurmuştur. Ebeveynlerin çocuklara okuyacakları kitap araştırmacı tarafından seçilmiştir. Kitap seçimi yaparken okul öncesi öğretmenlerinden ve çocuk kitabı yazar bir yazardan görüş alınmıştır. Ayrıca kitap seçim sürecinde kitabın konusunun çocukların ilgi alanına uygun olması (hayvanlar yaş grubu için ideal), görsel ve yazının uyumlu olması, görsellerin renkli ve büyük olması, yazının parmakla takip edilecek şekilde olması, okunacak yaş grubuna uygun olması gibi etkileşimli okuma süreci için kitap seçimi kriterlerine dikkat edilmiştir. Araştırmacı kendi uygulamaları sonucunda ilgili kitabın etkileşimli okuma sürecinde dikkat çektiğini ve ilgi gördüğünü deneyimlemiştir. Araştırmada okunacak kitaptan kaynaklanacak farklılıkları engellemek amacıyla her ebeveyne aynı kitap araştırmacı tarafından sunulmuş ve tüm çocuklara aynı kitabın okunması sağlanmıştır.

Son aşama olarak araştırmacı çocuklara Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)'nı uygulamıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı çocuğa kendisini tanıtmış ve çocuğun iznini alarak uygulamaya başlamıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu; araştırmacı tarafından bu çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olup, form çalışma grubundaki çocukların cinsiyetleri, doğum tarihleri, eğitim kurumuna devam etme süreleri, anne-babanın yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, birliktelik durumu, aile tipi, ailesinin aylık gelir durumu, yaşadığı evdeki çocuk sayısı, doğum sırası

bilgilerini içermektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA); Karaman ve Güngör Aytar (2016) tarafından geliştirmiş olan, çocukların (48-77 ay) erken okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan beş alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu 5 alt testte; 1. ses bilgisel farkındalık, 2. yazı farkındalığı, 3. öyküyü anlama, 4. görselleri eşleştirme ve 5. yazı yazma öncesi beceriler yer almaktadır (Karaman ve Aytar, 2016).

1. Sesbilgisel Farkındalık: 5 alt testten oluşmaktadır. Toplam 53 madde içermektedir.

- a. Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme
- b. Uyaklı sözcükleri eşleştirme
- c. Sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme
- d. Hece ve sesleri atma
- e. Sesleri birleştirme

Örnek madde: “Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle”.
“Resimlerdekilerden hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle.” Örnek

Madde:

el

at ip ev

2. Yazı Farkındalığı: Toplam 16 madde içermektedir. ‘Küçük Ayak İzleri’ isimli öykü kitabı eşliğinde uygulanır.

Örnek madde: Şimdi sana bir öykü okuyacağım. Öyküyü okurken bana yardımcı olmanı istiyorum. (Testi uygulayan çocuğa öykü kitabını dik bir şekilde verir. Ardından ilk üç yönergeyi söyler.) 1- “Kitabın ön yüzünü göster.” 2- “Kitabın arka yüzünü göster.” 3- “Kitabın isminin nerede yazdığını göster.”

3. Öyküyü Anlama: Toplam 9 madde içermektedir. Yazı Farkındalığı alt boyutunda yararlanılan "Küçük Ayak İzleri" kitabından bu bölümde de yararlanılmaktadır.)

Örnek madde: "Öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanmış? Söyle."

4. Görselleri Eşleştirme: Toplam 9 madde içermektedir. Harf ve rakamların olduğu görseller kullanılmaktadır.

Örnek madde: “Sana bazı harf ve sayılar göstereceğim. Baştakiyle aynı olanı göstermeni istiyorum.”

5. Yazı Yazma Öncesi Beceriler: Toplam 9 madde içermektedir. Kalem ve çocuklar için önceden hazırlanmış çizimler eşliğinde yönergeler söylenir.

Örnek madde:

Araç-Gereç Kurşun kalem ve içine çerçeve çizilmiş beyaz bir kâğıt.

Yönerge: Şimdi sana bir kalem ve kâğıt vereceğim. Kağıttaki çerçevenin içine sınıfındaki istediğin bir arkadaşına bir şeyler yaz.

Değerlendirme: a) Yazıyı soldan sağa yazıyormuş gibi yapıyorsa 1 puan verilir. Puan:

b) Yazıyı yukarıdan aşağıya doğru yazıyormuş gibi yapıyorsa 1 puan verilir. Puan:

Ölçme aracında alt boyutlarda yer alan maddeler çocuklara yöneltilince doğru cevap alınıyorsa 1, yanlış cevap alınıyorsa 0 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin yükseldiği söylenmektedir. Tüm alt boyutlar kullanılırsa alınabilecek en yüksek puan madde sayısı 96 olduğu için 96 puandır.

Bu ölçekte alt boyutlar tek tek yapılacak olan çalışmaya uygun olarak kullanılabilir. Bu durumda kullanılan alt boyutun puanı alınır. Örneğin sesbilgisel farkındalık alt boyutu kullanılıyorsa en yüksek 53 puan alınabilir. Bu araştırmada EOBD'A'nın ses bilgisel farkındalık alt boyutu kullanılmayacaktır.

Karaman (2013) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup, KR-20 güvenirlik değerleri 0,61-0,91 arasında değişkenlik gösterdiği söylenmektedir (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016).

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından geliştirilmiş olan araştırmada ebeveyn çocuk birlikte etkileşimli okuma davranışlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi, okuma davranışı öncesi, okuma davranışı esnası ve okuma davranışı sonrasında gözlenebilecek etkileşimli kitap okuma davranışlarına yer veren, 35 maddeden oluşan, davranışların sıklığını değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır (Ergül vd., 2015). Etkileşimli kitap okuma davranışları kontrol listesinde;

- Okuma öncesi uygulanması gereken 13 adet davranış yer almaktadır.
Örnek madde: Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorar.
- Okuma sırasında uygulanması gereken 18 adet davranış yer almaktadır.
Örnek madde: Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorar.
- Okuma sonrasında uygulanması gereken 4 adet davranış yer almaktadır.
Örnek madde: Çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorar.

Veri toplama sürecinde çalışmaya dâhil edilen 5-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynleri ile birlikte okuma faaliyetleri gözlemlenmiş (örn., “Kitabı çocuklara doğru tutar”

veya “Başlığı okur”) ve Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi doldurulmuştur. Kontrol listesinde yer alan davranışlar gözleniyorsa 1, gözlenmiyorsa 0 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar arttıkça etkileşimli okuma davranışlarının sıklığının arttığı söylenmektedir (Ergül vd., 2015).

3.4. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu, Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi sonuçları ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı puanları IBM SPSS Statistics 27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmış, sonuçlar normal dağılım göstermediğinden non-parametrik istatistik yöntemler kullanılmıştır. İki bağımsız grup olanlar için Mann-Whitney U testi, üç ve üzeri bağımsız grup olanlar için ise Kruskal Wallis testi uygulanarak bulgular elde edilmiştir. Ayrıca değişkenler arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmak için DUNN Testi ile ikili analizleri yapılmıştır. Son olarak ebeveynlerin EKO sonuçları ve çocukların EOBDA puanları arasındaki ilişkiyi anlamak için normal dağılım göstermeyen verilerle Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı bu araştırmada katılımcı-gözlemci rolündedir. Diğer adı katılarak gözlem olan bu tür, gözlem yapan kişinin de araştırma sürecine de katıldığı bir gözlemdir (Karasar, 2009).

Ebeveynler görüşme formunu doldururken araştırmacı gerektiği zamanlarda sözel yönlendirme ve destek sağlamıştır. Ayrıca ebeveynler çocuklarına kitap okurken araştırmacı Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi’ni doldurmuş ve süreçte sadece gözlemci rolünü almış, hiçbir şekilde okuma sürecine müdahale etmemiştir.

Araştırmada Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı kısaca kendisini tanıtmış ve çocuğa güven vermiştir. Kendisinin hem öğretmen hem de öğrenci olduğundan bahsetmiştir. Ardından buraya gelmek için okulundan, öğretmeninden ve ebeveyninden izin aldığı bilgisini de çocuklarla paylaşmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde yapacaklarından kısaca bahsetmiş, çocuğun bu süreci bir oyun gibi düşünmesini istemiştir. Çocuk uygulama sürecine katılmayı onayladığında uygulamaya başlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bölüm, araştırmanın problem cümlesi olan ‘Ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinde ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma davranışları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusundan yola çıkarak oluşturulan alt problemleri temel alarak elde edilen bulguları içermektedir.

4.1. Ebeveynlerin Kitap Okuma Etkinliği Sırasında Sergilediği Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığı ile İlgili Bulgular

Tablo 2’de gözlemlenen etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 2

Gözlemlenen etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler

	EKO_Öncesi	EKO_Sırasında	EKO_Sonrasında
Frekans	50	50	50
Median	5	4	0
Minimum	1	0	0
Maximum	9	14	0

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışlarından (13 adet) en az 1 en çok 9 davranış sergilediği; okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışlarından (18 adet) en az 0 en çok 14 davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma davranışlarından (4 adet) hiçbirinin sergilenmediği gözlenmiştir.

Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının hangisinin az, hangisinin daha çok sergilendiğini detaylı incelemek için Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5 sunulmuştur.

4.1.1. EKO Okuma Öncesinde Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular

Tablo 3

EKO okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler

EKO Okuma Öncesi Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	EVET	HAYIR
Davranış 1- “Çocukları, kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturtma”	36 (%72)	14 (%28)
Davranış 2- “Ortamda çocukların dikkatlerini dağıtacak farklı uvaranların olmadığına dikkat etme”	36 (%72)	14 (%28)
Davranış 3- “Kitabı çocuklara doğru tutma”	37 (%74)	13 (%26)
Davranış 4- “Başlığı okuma”	26 (%52)	24 (%48)
Davranış 5- “Başlığı okurken aynı zamanda parmakla gösterme”	7 (%14)	43 (%86)
Davranış 6- “Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorma”	13 (%26)	37 (%74)
Davranış 7- “Çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme”	10 (%20)	40 (%80)
Davranış 8- “Kitabın yazarının adını okuma”	0	50 (%100)
Davranış 9- “Kitabın yazarının adını okurken aynı zamanda parmakla gösterme”	0	50 (%100)
Davranış 10- “Kitabın çizerinin adını okuma”	0	50 (%100)
Davranış 11- “Kitabın çizerinin adını okurken aynı zamanda parmakla gösterme”	0	50 (%100)
Davranış 12- “Çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemelerini söyleme”	27 (%54)	23 (%46)
Davranış 13- “Öyküyü çocuklara rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okuma”	50 (%100)	0

Tablo 3 incelendiğinde öykünün çocuklara rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okunması (%100) ve kitabın çocuklara doğru tutulması (%74) davranışlarının ebeveynler tarafından en çok sergilenen iki davranış olduğu görülmektedir. Öte yandan, başlığı okurken aynı zamanda parmakla gösterme (%14) ve çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme davranışlarının (%20) ebeveynler tarafından en az sergilenen iki davranış olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, kitabın yazarının adının okunması, kitabın yazarının adını okurken aynı zamanda parmakla göstermesi, kitabın çizerinin adının okunması ve çizerinin adını okurken aynı zamanda parmakla göstermesi davranışlarının ebeveynler tarafından hiç sergilenmeyen dört davranış olduğu dikkat çekmektedir.

4.1.2. EKO Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular

Tablo 4

EKO okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler

EKO Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	EVET	HAYIR
Davranış 1- “Öyküdeki anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklama”	22 (%44)	28 (%56)
Davranış 2- “Bilinmeyen sözcükleri açıklarken çocuk dostu terimler kullanma”	22 (%44)	28 (%56)

Davranış 3- “Öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme”	34 (%68)	16 (%32)
Davranış 4- “Hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb.) ya da etkinliklerden yararlanma”	0	50 (%100)
Davranış 5- “Hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verme”	8 (%16)	42 (%84)
Davranış 6- “Hedef sözcüklere yönelik olarak çocukları kendi örneklerini vermeleri için teşvik etme”	6 (%12)	44 (%88)
Davranış 7- “Çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini isteme”	10 (%20)	40 (%80)
Davranış 8- “Öykü içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama”	26 (%52)	24 (%48)
Davranış 9- “Hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini isteme”	7 (%14)	43 (%86)
Davranış 10- “Öyküyü okurken zaman zaman durarak çocukların cümleyi tamamlamalarını isteme”	3 (%6)	47 (%94)
Davranış 11- “Öykü ile ilgili çocuklara “kim, ne, nerede, ne zaman” ve “nicin” sorularını sorma”	12 (%24)	38 (%76)
Davranış 12- “Çocukların kitaptaki bir resme bakarak resimde geçen olayları tanımlamalarını isteme”	3 (%6)	47 (%94)
Davranış 13- “Çocukların olayların akışı ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak açık uçlu sorular sorma”	6 (%12)	44 (%88)
Davranış 14- “Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorma”	1 (%2)	49 (%98)
Davranış 15- “Çocuklara yeni okunan öykü ile daha önce okunmuş olan bir öykü arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorma”	2 (%4)	48 (%96)
Davranış 16- “Çocukların yanıtlarını tekrarlar ve genişletme”	22 (%44)	28 (%56)
Davranış 17- “Konuşmalarını pekiştirmek amacıyla çocukların öykü hakkındaki yorumlarını dinleme”	20 (%40)	30 (%60)
Davranış 18- “Çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirme”	1 (%2)	49 (%98)

Tablo 4’te verilen, ebeveynlerin okuma sırasında gösterdikleri etkileşimli kitap okuma davranış sıklığı incelendiğinde; öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme (%68) ve öykü içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması (%52) davranışlarının en çok sergilenen iki davranış olduğu görülmektedir. Çocuklara kendi yaşantıları ile öyküde bulunan karakter, olay ve durumlar ile arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sormanın (%2), çocukların katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirilmesi davranışlarının (%2) ise ebeveynler tarafından en az sergilenen davranışlar olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, gözlem sonuçları, hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb) ya da etkinliklerden yararlanma davranışının hiç sergilenmeyen bir davranış olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.3. EKO Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile İlgili Bulgular

Tablo 5

EKO okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının uygulanıp uygulanmadıklarına ilişkin veriler

EKO Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları	EVET	HAYIR
Davranış 1- “Çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini isteme”	0	50 (%100)
Davranış 2- “Çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini isteme”	0	50 (%100)
Davranış 3- “Çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorma”	0	50 (%100)
Davranış 4- “Çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarını isteme”	0	50 (%100)

Tablo 5’te okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma davranışlarının ortaya çıkma sıklığı verilmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere, ebeveynlerin çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini istenmesi, çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini istenmesi çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorulması ya da çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarının istemesi davranışlarından hiçbirini sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarının Sıklığının Demografik Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediği ile İlgili Bulgular

Tablo 6’da Kolmogorov-Smirnov normalite testine ilişkin veriler (EKO) sunulmuştur.

Tablo 6

Kolmogorov-Smirnov normalite testine ilişkin veriler (EKO)

	Frekans	Sig.
EKO_Öncesi	50	.025
EKO_Sırasında	50	.018

Not: * olan $p < 0.05$

Elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde sıfır hipotezi hepsinde reddedildiği için ($p \leq 0.05$ olduğunda H_0 hipotezi reddedilir) veriler normal dağılıma uymamaktadır. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov testine

göre analizlerde parametrik olmayan yöntemler (Mann-Whitney U, Kruskal Wallis) kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin iki bağımsız grup olanlar için (çocuğun cinsiyeti, babanın yaşı, anne çalışma durumu, aile tipi) Mann-Whitney U testi, üç ve üzeri bağımsız grup olalar için ise (çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, annenin yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu, evdeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası) Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen p değerleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

Demografik değişkenlere göre EKO davranışlarının sıklığının farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular

Demografik Bilgiler/Eko Puanlar		EKO-toplam	EKO-öncesi	EKO-sırası	EKO-sonrası
		(medyan)	(medyan)	(medyan)	(medyan)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	9	6	2	0
	Erkek	10	4	5	0
	P	0.647	0.113	0.272	0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumu	0-1 yıl	9	5	4	0
	1-2 yıl	8.5	5	1.5	0
	2-3 yıl	11	4.5	6	0
	3 yıl ve üstü	0	0	0	0
	P	0.874	0.547	0.748	0
Annenin Yaşı	20-30	9	5	1	0
	30-40	9	5	4	0
	40-50	12	5	7.5	0
	P	0.146	0.978	0.078	0
Babanın Yaşı	20-30	9	0	0	0
	30-40	9	5	3	0
	40-50	9	4.5	5	0
	P	0.935	0.180	0.655	0
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	0	0	0	0
	İlkokul	3	3	0	0
	Ortaokul	9	4	4	0
	Lise	8	5	1	0
	Ön lisans	10	5	5	0
	Lisans	12	6	6	0
	Lisans üstü	0	0	0	0
	P	0.277	0.171	0.303	0
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	0	0	0	0
	İlkokul	8	6	1	0
	Ortaokul	6.5	4.5	2	0
	Lise	8	4	3	0

	Ön lisans	10	6	6	0
	Lisans	10	5	4	0
	Lisans üstü	0	0	0	0
	P	0.276	0.120	0.361	0
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	10	5	4	0
	Çalışmıyor	9	5	4	0
	P	0.890	0.923	0.668	0
Aile Tipi	Çekirdek Aile	9.5	5	4.5	0
	Geniş Aile	7	5	2	0
	P	0.502	0.920	0.354	0
Aylık Gelir Durumu	20.000 altı	9	5	3	0
	20.000-30.000 arası	9.5	5	5	0
	30.000 ve üzeri	10	5	4	0
	P	0.870	0.886	0.891	0
Evdeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	11	6	6	0
	2 çocuk	6	4.5	1	0
	3 ve üzeri çocuk	19	6	13	0
	P	0.001*	0.011*	0.001*	0
Çocuğun Doğum Sırası	1.sıra	9	5	3	0
	2.sıra	9	4.5	4.5	0
	3 ve üzeri sıra	15.5	5.5	10	0
	P	0.183	0.274	0.150	0

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 7'ye bakıldığında EKO-cinsiyet ($p=0.647$), EKO-baba yaşı ($p=0.935$), EKO-anne çalışma durumu ($p=0.890$), EKO-aile tipi ($p=0.502$), EKO- okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ($p=0.874$), EKO-anne yaşı ($p=0.146$), EKO-anne eğitim düzeyi ($p=0.277$), EKO-baba eğitim düzeyi ($p=0.276$), EKO-aylık gelir durumu ($p=0.870$) ve EKO-çocuğun doğum sırası ($p=0.183$) p değerleri >0.05 olduğundan anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan ebeveynlerin EKO davranışları (EKO öncesi ve EKO sırasında) ile evdeki çocuk sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. EKO öncesi- evdeki çocuk sayısı $p=0.01 < p=0.05$ ve EKO sırası- evdeki çocuk sayısı $p=0.001 < p=0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmak için DUNN Testi ile ikili analizleri yapılmıştır. DUNN test sonuçları Tablo 8 ve 9 da verilmiştir.

Tablo 8

Okuma öncesi EKO davranışları için evdeki çocuk sayısı ile ilgili Dunn test sonuçları

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
2 çocuk-tek çocuk	11.262	4.366	2.580	.010*
2 çocuk-3 ve üzeri	-17.017	8.708	-1.954	.051
Tek çocuk-3 ve üzeri	-5.755	9.006	-.639	.523

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan ikili analizler sonucunda (okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları için) evde 2 çocuk ve evde tek çocuk bulunan grupların aralarında anlamlı fark olduğu ($p=0.01$) sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 7’de yer alan medyan değerlerine göre, evde tek çocuk bulunan ebeveynlerin evde 2 çocuk bulunan ebeveynlere oranla okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışlarını daha çok sergilediği görülmektedir.

Tablo 9

Okuma sırasında EKO davranışları için evdeki çocuk sayısı ile ilgili Dunn test sonuçları

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.
2 çocuk-tek çocuk	12.790	4.374	2.924	.003	.010*
2 çocuk-3 ve üzeri	-26.967	8.725	-3.091	.002	.006*
Tek çocuk-3 ve üzeri	-14.176	9.023	-1.571	.116	.348

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde yapılan ikili analiz sonucunda (okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışları için) evde 2 çocuk ve evde tek çocuk bulunan grupların aralarında anlamlı fark olduğu ($p=0.010$); evde 2 çocuk ve evde 3 ve üzeri sayıda çocuk bulunan grupların aralarında anlamlı fark olduğu ($p=0.006$) sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 7’de yer alan medyan değerlerine göre, evde tek çocuk ve evde 3 ve üzeri çocuk bulunan ebeveynlerin evde 2 çocuk bulunan ebeveynlere oranla okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışlarını daha çok sergilediği görülmektedir.

4.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirme Aracı (EOBDA)'ndan Elde Ettikleri Puanların Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 10'da elde edilen erken okuryazarlık becerileri puanlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 10

Elde edilen erken okuryazarlık becerileri puanlarının sıklığı ile ilgili betimsel istatistikler

	EOBDA_Yazı.F	EOBDA_Öykü	EOBDA_Görsel	EOBDA_Yazı.Y
Frekans	50	50	50	50
Median	12	7	8	8
Minimum	6	2	4	4
Maximum	16	9	9	9

Tablo 10 incelendiğinde çocukların EOBDA yazı farkındalığı becerilerinden (16 adet) en az 6 en çok 16 tane sorunun doğru cevaplandığı; EOBDA öyküyü anlama becerilerinden (9 adet) en az 2 en çok 9 tane sorunun doğru cevaplandığı; EOBDA görselleri eşleştirme becerilerinden (9 adet) en az 4 en çok 9 tane sorunun doğru cevaplandığı ve EOBDA yazı yazma öncesi becerilerden (9 adet) en az 4 en çok 9 tane sorunun doğru cevaplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erken okuryazarlık becerilerinin hangisine az, hangisine daha çok doğru cevap verildiğini detaylı incelemek için Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14 sunulmuştur.

4.3.1. Yazı Farkındalığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11

EOBDA yazı farkındalığı sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler

EOBDA Yazı Farkındalığı	DOĞRU	YANLIŞ
Soru 1- “Kitabın ön yüzünü gösterme”	47 (%94)	3 (%6)
Soru 2- “Kitabın arka yüzünü gösterme”	47 (%94)	3 (%6)
Soru 3	38 (%76)	12 (%24)
Soru 4	33 (%66)	17 (%34)
Soru 5	45 (%90)	5 (%10)
Soru 6	43 (%86)	7 (%14)
Soru 7	46 (%92)	4 (%8)
Soru 8	44 (%88)	6 (%12)
Soru 9	25 (%50)	25 (%50)

Soru 10- “(bembeyaz sözcüğündeki “b” harfi gösterilir) Bu harfin büyük harfini gösterme”	18 (%36)	32 (%64)
Soru 11	27 (%54)	23 (%46)
Soru 12	34 (%68)	16 (%32)
Soru 13- “(Tostos sözcüğündeki “T” harfi gösterilir.) Bu harfin küçük harfini gösterme”	21 (%42)	29 (%58)
Soru 14- “Cümlelerin nerede bittiğini gösterme”	47 (%94)	3 (%6)
Soru 15	35 (%70)	15 (%30)
Soru 16	38 (%76)	12 (%24)

Tablo 11’de araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBD A Yazı Farkındalığı Becerilerini ne kadar sıklıkla gösterdikleri yer almaktadır. Tablo 11 incelendiğinde EOBD A yazı farkındalığı becerilerinden, kitabın ön yüzünü gösterebilme (%94), kitabın arka yüzünü gösterebilme (%94) ve cümlelerin nerede bittiğini gösterebilme (%94) becerilerinin en çok sergilenen üç beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bembeyaz sözcüğündeki “b” harfi gösterebilme, bu harfin büyük harfini gösterebilme (%36) ve de Tostos sözcüğündeki “T” harfini ve bu harfin küçük harfini gösterebilme (%42) becerilerinin ise en az sergilenen iki beceri olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.2. Öyküyü Anlama Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 12

EOBD A öyküyü anlama sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler

EOBD A Öyküyü Anlama	DOĞRU	YANLIŞ
Soru 1- “Öykünün adını söyleme”	24 (%48)	26 (%52)
Soru 2- “Öyküdeki olayın hangi mevsimde yaşandığını söyleme”	47 (%94)	3 (%6)
Soru 3	37 (%74)	13 (%26)
Soru 4	45 (%90)	5 (%10)
Soru 5	40 (%80)	10 (%20)
Soru 6	46 (%92)	4 (%8)
Soru 7	41 (%82)	9 (%18)
Soru 8	24 (%48)	26 (%52)
Soru 9	42 (%84)	8 (%16)

Tablo 12’de araştırmaya katılan çocuklarının öyküyü anlama becerilerini ölçme amaçlı sorulan sorulara verdikleri cevapların doğru ve yanlış olma oranları görülmektedir. Tabloya göre, çocukların en çok doğru yanıtı öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanmış (%94) ve kar yağınca bahçedeki en büyük ayak izi kime ait (%90) sorularına verdikleri görülmüştür.

Öte yandan çocukların bu öykünün adı nedir (%48) ve tavşanların isimleri neydi (%48) sorularına diğer sorulara oranla daha az doğru cevap verdikleri görülmektedir.

4.3.3. Görselleri Eşleştirme Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13

EOBDA görselleri eşleştirme sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler

EOBDA Görselleri Eşleştirme	DOĞRU	YANLIŞ
Soru 1	40 (%80)	10 (%20)
Soru 2	44 (%88)	6 (%12)
Soru 3	42 (%84)	8 (%16)
Soru 4	43 (%86)	7 (%14)
Soru 5	39 (%78)	11 (%22)
Soru 6	43 (%86)	7 (%14)
Soru 7	45 (%90)	5 (%10)
Soru 8	43 (%86)	7 (%14)
Soru 9	43 (%86)	8 (%14)

Tablo 13'te araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBDA görselleri eşleştirme becerilerini ölçme amaçlı sorulara verdikleri doğru ve yanlış cevaplar sergilenmektedir. EOBDA görselleri eşleştirme becerileri (Ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterir Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir.) testin bu alt boyutu puanlarına bakıldığında çocukların görselleri eşleştirme becerileri ile ilgili sorulara doğru yanıt verme oranlarının yanlış yanıt verme oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı sorularda örneğin Soru 7'deki 'dede' sözcüğünde doğru cevap oranının %90 olduğu görülmektedir.

4.3.4. Yazı Yazma Becerileri Değerlendirme Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 14

EOBDA yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme sorularına verilen cevaplara ilişkin veriler

EOBDA Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	DOĞRU	YANLIŞ
Soru 1	49 (%98)	1 (%2)
Soru 2	49 (%98)	1 (%2)
Soru 3	44 (%88)	6 (%12)
Soru 4- "İlk satıra eğik çizgiler noktalı bir şekilde çizilmiştir. Çocuk satırın sonuna kadar noktalı çizgileri birleştirme"	50 (%100)	0
Soru 5	45 (%90)	5 (%10)

Soru 6	48 (%96)	2 (%4)
Soru 7	39 (%78)	11 (%22)
Soru 8- “Çocuğa üzerinde “KUM” yazılı kâğıt 2-3sn gösterilir ve daha sonra kaldırılır. Biraz önce baktığın karttaki gördüğün yazıyı önündeki kâğıda yazmanı istiyorum. 3 harfi de doğru sıralamada yazma”	31 (%62)	19 (%38)
Soru 9	39 (%78)	11 (%22)

Tablo 14’te araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBD A yazı yazma öncesi becerileri yer almaktadır. Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların genel anlamda yazı yazma becerilerini yüksek oranda gösterdikleri görülmektedir. Özellikle makasla kağıtaki daire şeklini kesme (%98) ya da ilk satıra eğik çizgileri sonuna kadar takip etme (%100) becerilerini çok yüksek oranlarda ortaya koymuşlardır. Öte yandan bazı becerileri örneğin ikinci boş satıra yukarıdaki satırdakine benzer çizgiler çizme (%78), kâğıda kendi ismini yazma (%78) ve daha önceden kendisine gösterilen yazı kapatıldıktan sonra bakmadan yazma (%62) becerilerini diğer becerilere oranla daha az doğru gösterdikleri söylenebilir.

4.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBD A)’ndan Elde Ettikleri Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediği ile İlgili Bulgular

Veri analizinde ilk olarak, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normalite testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Kolmogorov-Smirnov normalite testine ilişkin veriler (EOBD A)

	Frekans	Sig.
EOBD A_Yazı.F	50	.006
EOBD A_Öykü	50	.000
EOBD A_Görsel	50	.000
EOBD A_Yazı.Y	50	.000

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 15 incelendiğinde sıfır hipotezi hepsinde reddedildiği için ($p \leq 0.05$ olduğunda H_0 hipotezi reddedilir) verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle veri analizlerde parametrik olmayan yöntemler (Mann-Whitney U, Kruskal Wallis) kullanılmıştır.

Demografik değişkenlerinden iki bağımsız grup olanlar için (çocuğun cinsiyeti, babanın yaşı, anne çalışma durumu, aile tipi) Mann-Whitney U testi, üç ve üzeri bağımsız grup olalar için ise (çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, annenin yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu, evdeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası) Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen p değerleri Tablo 16 da görülmektedir.

Tablo 16

EOBDA'nın puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı fark göstermesi ile ilgili bulgular

Demografik Bilgiler/EOBDA Puanlar		EOBDA	EOBDA	EOBDA	EOBDA	EOBDA
		Toplam	Yazı.F	Öykü	Görsel	Yazı.Y
		(medyan)	(medyan)	(medyan)	(medyan)	(medyan)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	37	13	8	8	8
	Erkek	33	12	7	8	8
	P	0.031*	0.260	0.021*	0.351	0.207
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	0-1 yıl	35	12.5	7.5	8	9
	1-2 yıl	34	12.5	7	8	8
	2-3 yıl	33.5	11.5	7	7.5	7.5
	3 yıl ve üstü	0	0	0	0	0
	P	0.779	0.837	0.966	0.939	0.573
Annenin Yaşı	20-30	30	11	7	8	7
	30-40	35	13	7	8	9
	40-50	31	10	7.5	8	8
	P	0.255	0.235	0.808	0.773	0.056
Babanın Yaşı	20-30	25	0	0	0	0
	30-40	35	12	7	8	9
	40-50	34	11.5	7.5	8	8
	P	0.753	0.452	0.301	0.580	0.794
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar	0	0	0	0	0
	İlkokul	30	10	8	8	7
	Ortaokul	34	11	8	9	7
	Lise	33	12	7	7	8
	Ön lisans	37	13	7	8	9
	Lisans	37	13	7	8	9
	Lisans üstü	0	0	0	0	0
	P	0.420	0.250	0.879	0.333	0.326
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar	0	0	0	0	0
	İlkokul	39	12	9	9	9
	Ortaokul	31	11	5.5	8	6.5

	Lise	33	11	7	8	9
	Ön lisans	35	13	8	8	8
	Lisans	34	13	7	7	8
	Lisans üstü	0	0	0	0	0
	P	0.547	0.330	0.111	0.485	0.438
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	37	13	7	8	9
	Çalışmıyor	34	12	7	8	8
	P	0.238	0.124	0.923	0.470	0.222
Aile Tipi	Çekirdek Aile	35	12	7	8	8.5
	Geniş Aile	29.5	11	4.5	7	7
	P	0.223	0.803	0.073	0.306	0.205
Aylık Gelir Durumu	20.000 altı	35	12	8	8	9
	20.000-30.000 ve	34.5	13	7	7	7
	P	0.611	0.643	0.118	0.197	0.012*
	P	0.611	0.643	0.118	0.197	0.012*
Evdeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	34	12	4	8	9
	2 çocuk	35	12.5	7	8	8
	3 ve üzeri	29	10	5	6	6
	P	0.069	0.223	0.652	0.240	0.180
Çocuğun Doğum Sırası	1.sıra	33.5	12	7	8	8.5
	2.sıra	37	13	8	8.5	8.5
	3 ve üzeri sıra	29.5	9	7	6.5	7
	P	0.080	0.307	0.177	0.146	0.490

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 16'ya göre EOBDA-baba yaşı ($p=0.753$), EOBDA-anne çalışma durumu ($p=0.238$), EOBDA-aile tipi ($p=0.223$), EOBDA-okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ($p=0.779$), EOBDA-anne yaşı ($p=0.255$), EOBDA-anne eğitim düzeyi ($p=0.420$), EOBDA_ baba eğitim düzeyi ($p=0.547$), EOBDA-evdeki çocuk sayısı ($p=0.069$) ve EOBDA-çocuğun doğum sırası ($p=0.080$) p değerleri > 0.05 olduğundan anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan;

1. EOBDA toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p=0.031 < p=0.05$). EOBDA alt boyutlarından öyküyü anlama ve cinsiyet arasında ($p=0.021 < p=0.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Cinsiyetler arasındaki anlamlı farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını belirlemek için Tablo 16'daki medyan değerleri karşılaştırıldığında, kızların erkeklere göre anlamlı olarak öyküyü anlama alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. EOBDA alt boyutlarından yazı yazma becerisi ile aylık gelir durumu arasında ($p=0.012 < p=0.05$) anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyleri

arasındaki farklılığın hangi değişkenden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmak için DUNN Testi ile ikili analizler yapılmıştır. Tablo 17’de demografik bilgilerden aylık gelir durumu değişkenine (Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt boyutu) uygulanan DUNN Testine ilişkin sonuçlar Tablo 17 sunulmuştur.

Tablo 17

Aylık gelir durumu değişkeni (yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt boyutu)
DUNN testine ilişkin sonuçlar

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.
20.000-30.000 arası- 20.000	11.693	4.493	2.603	.009	.028
20.000-30.000 arası- 30.000	-12.397	4.972	-2.494	.013	.038
20.000 altı- 30.000 ve üzeri	-.704	4.917	-.143	.886	1.000

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 17 incelendiğinde yapılan ikili analizler sonucunda 20.000-30.000 arası gelir düzeyinde bulunan grubun 20.000 altı gelir düzeyinde bulunan grupla aralarında anlamlı fark olduğu ($p=0.028$); 20.000-30.000 arası gelir düzeyinde bulunan grubun 30.000 ve üzeri gelir düzeyinde bulunan grupla aralarında anlamlı fark olduğu ($p=0.038$) sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 16’da yer alan medyan değerlerine bakıldığında 20.000-30.000 arası gelir düzeyinde bulunan grubun Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt boyutunda diğer gelir düzeylerinden daha düşük puan aldığı gözlenmiştir.

4.5. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Kitap Okuma Etkinliği Sırasında Sergilediği EKO Davranışlarının Sıklığı ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Araştırmada cevap aranan temel soru ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinde ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma davranışları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmamasıdır. Ebeveyn EKO sonuçları ve EOBD sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamak için normal dağılım göstermeyen verilerle Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Spearman Korelasyon Analizi’ne ilişkin sonuçlar (EKO-toplam)

		EOBDA	EOBDA	EOBDA	EOBDA	EOBDA
		TOPLAM	Yazı F.	Öykü	Görsel	Yazı Y.
EKO-TOPLAM	R	-.134	-.189	-.020	.028	-.058
	P	0.353	0.188	0.893	0.848	0.690
	N	50	50	50	50	50

p>0.05

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ile erken okuryazarlık toplam puanları ve erken okuryazarlık testi alt boyutunda yer alan yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazıma beceri ile ilgili puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma davranışları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı araştırma sonuçlarıyla ortaya konmaktadır.

Tablo 19 ve Tablo 20’de ölçeklerin kendi içlerindeki doğrusal ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon Analizi sonuçları sunulmuştur

Tablo 19

Spearman Korelasyon Analizi’ne ilişkin sonuçlar (EKO alt boyutlar)

		EKO Öncesi	EKO Sırasında
EKO Öncesi	R	1.000	.487
	P	.	0.000*
EKO Sırasında	R	.487	1.000
	P	0.000*	.

Not: * olan $p<0.05$

Tablo 19 incelendiğinde; EKO ölçeği alt boyutlarından okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları ile okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışları arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

Tablo 20

Spearman Korelasyon Analizi’ne ilişkin sonuçlar (EOBDA alt boyutlar)

		EOBDA Yazı.F	EOBDA Öykü	EOBDA Görsel	EOBDA Yazı.Y
EOBDA Yazı.F	R	1.000	.363	.264	.338
	P	.	.010*	.064	.016*
EOBDA Öykü	R	.363	1.000	.394	.057
	P	.010*	.	.005*	.693
EOBDA Görsel	R	.264	.394	1.000	.311
	P	.064	.005*	.	.028*
EOBDA Yazı.Y	R	.338	.057	.311	1.000
	P	.016*	.693	.028*	.

Not: * olan $p < 0.05$

Tablo 20 incelendiğinde; EOBDA ölçeği alt boyutlarından,

- Yazı Farkındalığı ile Öyküyü Anlama
- Öyküyü Anlama ile Görselleri Eşleştirme arasında,
- Görselleri Eşleştirme ile Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme arasında,
- Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme ile Yazı Farkındalığı arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bölüm, araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçları, sonuçlara dayalı tartışmaları ve konuya ilişkin bazı önerileri içermektedir.

5.1. Tartışma

Araştırmada ana hedef okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla gözlemlenen Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) davranışlarından ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) puanlarından edinilen sonuçlar ile katılımcıların demografik özellikleri arasındaki ilişkinin bazı açılardan anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan Ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile ilgili bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan 50 ebeveynin EKO Okuma Öncesi Etkileşimli Kitap Okuma Davranışlarından öyküyü çocuklara rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okumayı ve kitabı çocuklara doğru tutmayı en çok sergiledikleri; öte yandan başlığı okurken aynı zamanda parmakla göstermeyi ve çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etmeyi en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ayrıca Kitabın yazarının adını okuma, Kitabın yazarının adını okurken aynı zamanda parmakla gösterme, Kitabın çizerinin adını okuma ve Kitabın çizerinin adını okurken aynı zamanda parmakla gösterme davranışlarının hiç sergilenmediğini göstermektedir.

Whitehurst (1992) çocuklarda kitap kültürünü geliştirmek için yazar, çizer ve yayınevi isimlerini okumanın ve önceki okunan kitaplar ile yeni kitabı ilişkilendirerek konuşma teşvikini sağlamanın oldukça önemli olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca kitap okuma sürecinde çocuklardan gelen yanıtların yetişkin tarafından genişletilmesi, uygun dil kullanımına model olarak çocukların dil beceri gelişimlerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Senechal, 1997; Senechal vd., 1995). Justice ve Ezell (2002) çalışmalarında, kitap okurken yetişkinin yazıyı göstererek okumasının çocuklarda harf, sözcük, yazı kavramları ve yazı ile konuşma arasındaki ilişki farkındalıklarını artırma yönünde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin de etkileşimli

kitap okumanın temeli olan, yazar, çizer ve yayınevi adlarını okuma davranışlarını nadiren sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır (Ergül vd., 2015).

Araştırmaya katılan 50 ebeveynin EKO Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları ile ilgili sonuçlara bakıldığında öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme ve öykü içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama davranışlarını en sık sergiledikleri görülmektedir. Ebeveynler tarafından en az sergilenen Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorma ve çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirme olarak belirlenmiştir. Ayrıca hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb.) kullanma davranışının ebeveynler tarafından hiç sergilenmediği gözlenmiştir.

McKeown ve Beck (2003), çocukların hikâyeyi anlamdirmaya yönelik cevap ve ifadelerini desteklemede, çocuklara okunan hikâyeyi daha anlaşılır hale getirmede yetişkinlerin yetersiz olduklarını savunmuşlardır. Hikayedeki metin karışık olsa da çocuklara anlamlı sorular sorarak destekleme sonucunda çocuklardan alınan geri dönütlerin olumlu olacağını ifade etmişlerdir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). Yapılan farklı bir araştırmada öğretmenlerin de okudukları öykü ile çocukların yaşamları arasında bağ kurma konusunda yeterli düzeyde soru sormadıkları bulgusunu ortaya koymaktadır (Ergül vd., 2015).

Ebeveynlerin Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları incelendiğinde çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini isteme, çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini isteme, çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorma ve çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmalarını isteme davranışlarından hiçbiri sergilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan ebeveynlerin etkileşimli okuma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını bundan dolayı da birlikte okuma davranışlarını yeterince sergileyemediklerini ifade etmektedir. Ergül ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırma da yetişkinler tarafından kitap okuma sonrasındaki davranışların az hatta hiç sergilenmedikleri yönünde çalışma ile paralellik göstermektedir.

Ebeveynlerin kitap okuma etkinliklerinin önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Pelletier (2011), ebeveynlere ev ortamında uygulanabilecek etkinlikleri anlatmanın yeterli gelmediğini, anne ve babalara ev ortamında uygulama yaptıрма şeklinde eğitimler verilmesi gerektiğini, uygulamaya yönelik bilgiler aktarılmasının önemini vurgulamıştır (Di Santo, 2012).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığının, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermemesi ile ilgili bulgular incelendiğinde; ebeveynlerin EKO davranışları ile çocukların cinsiyeti, anne-baba yaşı, anne çalışma durumu, aile tipi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve çocuğun doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ve gelir miktarı arttıkça daha fazla etkileşimli kitap okuma yaptıkları ve okuma sürecine model olan davranışlarının sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Cengiz (2013) tarafından yapılan düşük ve yüksek sosyo ekonomik düzeyde bulunan annelerin kitap okuma sürecinde kullandıkları dilin incelendiği çalışmada, düşük sosyo ekonomik düzeyde bulunan annelerin açık uçlu ve düşünmeye teşvik edici sorular sormadığı ve etkileşimi daha çok tek taraflı sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir.

Ebeveynler tarafından sergilenen okuma öncesinde etkileşimli kitap okuma davranışları ile evdeki çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. DUNN Testi sonucunda araştırmaya katılan evlerinde tek çocuk olan ailelerin, evde iki çocuk bulunan ailelere göre anlamlı olarak daha yüksek Okuma Öncesi Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, ebeveynler tarafından okuma sırasında sergilenen etkileşimli kitap okuma davranışları ile evdeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. DUNN Testi sonucunda araştırmaya katılan evlerinde tek ve 3 ve üzeri sayıda çocuk olan ailelerin, evlerinde 2 çocuk olan ailelere göre anlamlı olarak daha yüksek Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçları destekleyen başka araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak dil gelişimi ile çocukluk sorunları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada, doğum sırası, ebeveyn eğitim düzeyi, çocuk cinsiyeti ve kardeş sayısı değişkenlerinin dil yetersizliğini beslediği sonucuna ulaşılmıştır (Chaimay vd., 2006). Bununla birlikte tek çocuklu olan ailelerin çocuklarına ayıracak zamanlarının olması açısından davranışların daha sık gösterdiği sonucuna ulaşılmışının anlamlı olabileceği düşünülmektedir. Farklı bir çalışmada ise kardeş sayısının ilkökula hazıroluş düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (Koşan, 2015).

Araştırmanın üçüncü alt problemi çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)’ndan elde ettikleri puanların dağılımları ile ilgili bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBDA Yazı Farkındalığı Becerilerinden kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın arka yüzünü gösterme ve cümlelerin nerede bittiğini gösterme becerilerini en çok sergiledikleri; (bembeyaz sözcüğündeki “b” harfi gösterilir) bu harfin büyük harfini gösterme ve (Tostos sözcüğündeki “T” harfi gösterilir.) bu harfin küçük harfini gösterme becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklara harf öğretimi yapılmadığı için bu sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBDA Öyküyü Anlama Becerilerinden öyküdeki olayın hangi mevsimde yaşandığını söyleme ve kar yağdığında bahçedeki en büyük ayak izinin kime ait olduğunu söyleme becerileri en çok sergiledikleri; öykünün adını söyleme ve tavşanların isimlerini söyleme becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBDA Görselleri Eşleştirme Becerilerinden (Ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterir. Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir.) DEDE ve un en çok eşleştirdikleri; Vdk ve b en az eşleştirdikleri örüntüler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 50 çocuğun EOBDA Yazı Yazma Öncesi Becerilerinden ilk satırdaki eğik çizgiler noktaları takip ederek çizme, makasla kâğıttaki daire şeklini kesme ve yazıyı soldan sağa yazma becerilerini en çok sergiledikleri; gördüğü yazıyı önündeki kâğıda bakmadan yazma, boş satıra yukarıdaki satırdaki çizgilere benzer çizgiler çizme ve kâğıda kendi ismini yazma becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde genel anlamda araştırmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak alanyazın incelendiğinde Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) puanlarına ilişkin başka çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan bazı değişkenlere göre çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinde anlamlı farklılık gösterip göstermemesi ile ilgili bulgular incelendiğinde; EOBDA puanları ile çocuğun eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, evdeki çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada erken okuryazarlık becerileri ile çocukların eğitim kurumuna devam süresi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ancak alanyazında Kısaoglu ve Çetin (2023), Öztürkçe (2020) ve Enerem (2018)'in yaptığı çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun gidenlerin, daha az gidenlere oranla daha yüksek erken okuryazarlık becerilerine sahip oldukları sonucunu vurgulamaktadırlar.

Sağlam (2020) tarafından yapılan çalışmada çocuklarının çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonuçları yapılan araştırma ile örtüşen sonuçlar olup, anne-baba yaşı çocukların okuryazarlık becerilerinde fark yaratmamaktadır.

Canibey (2022)'in yaptığı 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalavaç (2020) tarafından yapılan etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmada anne-baba eğitim düzeylerinin çocuğun EOBDA son test puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Chall ve Snow (1982) annenin eğitim durumunun, çocukların okuryazarlık uygulamalarına katılım oranıyla ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin anne-baba eğitim düzeylerinden olumlu anlamda etkilenmediğini ortaya koyan farklı çalışmalara da alanyazında yer almaktadır (De Jong ve Leseman, 2001). Çalışmaların sonuçları yapılan araştırma ile paralellik gösterse de tam olarak örtüşmeyen çalışma sonuçlarına da rastlanmıştır. Yalman (2020) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi olmadığı ancak anne eğitim düzeyi ile çocukların erken okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Erduran (1999) ise ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların diğer çocuklara göre kitaplara daha çok ilgi duyduğunu ve bağımsız okuyabildiklerini ve bu ebeveynlerin sıklıkla okuma faaliyetinde bulunduğunu ifade etmiştir. Sonuçlar incelendiğinde eğitim durumunun, araştırmanın değişkenlerine ve niteliğine bağlı olarak bulguları etkilemekte olduğu söylenebilir.

Araştırmada örneklem grubuna dahil edilen tüm çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması, anne-baba çalışma durumu değişkeni ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması sonucunu desteklemiş olabilir. Aynı şekilde Yalavaç (2020) yaptığı çalışmada araştırma ile paralel sonuçlar elde etmiş ve çalışma durumu ve ebeveyn mesleği ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişkilere ulaşmamıştır.

Yalavaç (2020) yaptığı araştırmada çocukların sahip olduğu kardeş sayısı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır ve bu sonuç araştırma ile örtüşmektedir. Öte yandan Özbay (2019) tarafından yapılan araştırmada kardeş sayısının çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediği bulunmuştur. Özbay'a (2019) göre özellikle yerleşim yeri değiştikçe, köyde yaşam ve kardeş sayısı arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir.

Öztürkçe (2020) yaptığı çalışmada (araştırma sonuçlarının aksine) çocukların doğum sırası ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre ilk sırada doğanların, ikinci ve üçüncü sırada doğanlardan daha yüksek erken okuryazarlık puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmektedir.

EOBDA Öyküyü Anlama becerileri ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetler arasındaki anlamlı farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını belirlemek için medyan değerleri karşılaştırıldığında, kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı dikkat çekmektedir.

Öztürkçe (2020) yaptığı çalışmada erken okuryazarlık puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur ancak anlamlılık erkeklerden yanadır. Cinsiyet değişkenine ilişkin yurt içi ve yurt dışı kaynaklarında yapılan farklı çalışmalara bakıldığında çoğunlukla kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan vd., 2005; Keleş Ertürk, 2017; Polat Unutkan, 2006; Karaman, 2013; Uslu ve Uslu, 2013; Özbay, 2019). Yalavaç (2020), Sağlam (2020) ve Canibey (2022) çocukların cinsiyetleri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

EOBDA Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme ile gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. DUNN Testi sonucunda 20.000-30.000 arası gelir düzeyinde bulunan grubun Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt boyutunda diğer gelir düzeylerinden daha düşük puan aldığı gözlenmiştir.

Teale (1986) ailenin sosyoekonomik durumunun okuryazarlık deneyimlerini kısıtlamadığı ifade etmiştir (Smith ve Dixon, 1995). Rowe (1991) sosyoekonomik düzey değişkeninin evdeki okuma aktivitelerinin üzerinde çok düşük oranda etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ancak Van Steelsen (2006) ile Korat vd. (2007) ise alt ve üst sosyoekonomik duruma sahip çocukları karşılaştırdıklarında, üst sosyoekonomik duruma sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha yüksek seviyede bulunduğunu ve okuma-yazma ortamı açısından nitelikli ev ortamına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Lee ve Otaiba (2015),

cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerini erken okuryazarlık becerileriyle inceledikleri çalışmalarının sonucunda üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan kız çocuklarının, alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan kız çocuklarına göre alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve heceleme becerileri bakımından daha yüksek performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Wasik ve Bond (2001) tarafından gelir düzeyi düşük aileler ve onların çocukları ile gerçekleştirilen bir araştırmada, okurken ismi söylenen nesnelerin, görsellerinin 3 boyutlu olarak çocuklara sunulmasıyla çocukların sözcük bilgisinde artış, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde gelişmeler gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Turan ve Topçu, 2018). Çalışmada gelir düzeyinden daha önemli olan çocuğun üç boyutlu materyalle etkileşimi olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde sosyoekonomik durumun, araştırmanın değişkenlerine ve niteliğine bağlı olarak bulguları etkilemekte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ebeveynlerin çocukları ile kitap okuma etkinliği sırasında sergilediği etkileşimli kitap okuma davranışlarının sıklığı ile çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri arasındaki ilişki ile ilgili yapılan korelasyon analizlerine bakıldığında ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları ile erken okuryazarlık toplam puanları ve erken okuryazarlık testi alt boyutunda yer alan beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak ölçeklerin kendi içlerinde, alt boyutları arasında bazı pozitif yönlü doğrusal ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EKO ölçeği alt boyutlarından okuma öncesi ve okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışları arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur. EOBDA Yazı Farkındalığı ile Öyküyü Anlama arasında; Öyküyü Anlama ile Görselleri Eşleştirme arasında; Görselleri Eşleştirme ile Yazı Yazma Öncesi Becerileri arasında; Yazı Yazma Öncesi Becerileri ile Yazı Farkındalığı arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

Ayrıca araştırma problemleri dışında araştırmaya çocuğu ile birlikte katılan ebeveynlerin hepsinin anne olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev ortamında erken okuryazarlığa ilişkin yapılan çalışmalar ebeveyn çalışma durumu farketmeksizin genel olarak anneler tarafından sürdürülmektedir (Işıtan ve Turan, 2014).

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca etkileşimli okuma davranışlarının ve erken okuryazarlık becerilerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Ebeveynlerin EKO okuma öncesi davranışlarından öyküyü çocukların rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okuma ve kitabı çocuklara doğru tutma davranışlarını en sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO okuma öncesi davranışlarından başlığı okurken aynı zamanda parmakla gösterme ve çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar etme davranışlarını en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO okuma sırası davranışlarından öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterme ve öykü içerisindeki hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama davranışlarını en sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO okuma sırası davranışlarından çocuklara kendi yaşantıları ile öyküde geçen karakterler, olaylar ve durumlar arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak sorular sorma, onları katılım sağladıkları ve soruları cevapladıkları için sözel ödüllendirme davranışlarını en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO okuma sonrası davranışlarından çocuklardan öykü ile ilgili olarak özetlemelerini, olay sırasını tekrarlamalarını ve gerçekliği ile ilgili sorgulama yapmalarını ve yeni bir son oluşturmalarını isteme davranışlarından hiçbirinin sergilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO davranışları ile çocukların cinsiyeti, anne-baba yaşı, anne çalışma durumu, aile tipi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve çocuğun doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynler tarafından sergilenen okuma öncecisinde etkileşimli kitap okuma davranışları ile evdeki çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Evlerinde tek çocuk olan ailelerin, evlerinde iki çocuk bulunan ailelere göre anlamlı olarak daha yüksek okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA yazı farkındalığı becerilerinden kitabın ön yüzünü gösterme, kitabın arka yüzünü gösterme ve cümlelerin nerede bittiğini gösterme becerilerini en sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA yazı farkındalığı becerilerinden (bembeyaz sözcüğündeki “b” harfi gösterilir) bu harfin büyük harfini gösterme ve (Tostos sözcüğündeki “T” harfi gösterilir.) bu harfin küçük harfini gösterme becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA öyküyü anlama becerilerinden öyküdeki olayın hangi mevsimde yaşandığını söyleme ve kar yağdığında bahçedeki en büyük ayak izinin kime ait olduğunu söyleme becerileri en sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA öyküyü anlama becerilerinden öykünün adını söyleme ve tavşanların isimlerini söyleme becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA görselleri eşleştirme becerilerinden (Ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterir. Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir.) DEDE ve un en sık eşleştirdikleri örüntüler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA görselleri eşleştirme becerilerinden (Ölçeği uygulayan çocuğa çeşitli harf ve sayılardan oluşan örüntüler gösterir. Baştaki harf ya da sayıyla aynı olanın eşleştirilmesi istenir.) Vdk ve b en az eşleştirdikleri örüntüler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA yazı yazma öncesi becerilerinden ilk satırdaki eğik çizgiler noktaları takip ederek çizme, makasla kâğıttaki daire şeklini kesme ve yazıyı soldan sağa yazma becerilerini en sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA yazı yazma öncesi becerilerinden gördüğü yazıyı önündeki kâğıda bakmadan yazma, boş satıra yukarıdaki satırdaki çizgilere benzer çizgiler çizme ve kâğıda kendi ismini yazma becerilerini en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların EOBDA puanları ile çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, evdeki çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların erken okuryazarlık öyküyü anlama becerileri ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Kızların erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek EOBDA puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların erken okuryazarlık yazı yazma öncesi becerileri ile gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. 20.000-30.000 arası gelir düzeyinde bulunan grubun diğer gelir düzeylerinde bulunan gruplara göre daha düşük EOBDA puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin EKO davranışları ile çocukların EOBDA toplam puanları ve EOBDA alt boyutunda yer alan beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

EKO davranışlarından okuma öncesi etkileşimli kitap okuma davranışları ile okuma sırasında etkileşimli kitap okuma davranışları arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

EOBDA yazı farkındalığı ile öyküyü anlama becerileri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

EOBDA öyküyü anlama ile görselleri eşleştirme becerileri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

EOBDA görselleri eşleştirme ile yazı yazma öncesi becerileri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

EOBDA yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme ile yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönde doğrusal ilişki anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ve çocuklara kitap okuyan ebeveynlerin tümünün anne olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının hepsinin çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin hepsinin birlikte olduğu (anne-baba ayrı olmadığı) sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarında etkileşimli okuma davranışlarının ve erken okuryazarlık becerilerinin, demografik özelliklerle arasında çok fazla ilişki bulunamamıştır. Bunun nedeninin örneklem grubunun az kişiden oluşmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Burada bulunan sonuçların farklı ve geniş örneklemlemlerle tekrarlanması daha sağlıklı sonuçlara varmayı sağlayacaktır.

Araştırma bulguları sonucunda eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara aşağıdaki konularda önerilerde bulunulabilir.

- Etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık ile ilgili geniş ölçekli araştırmaların yaygınlaştırılabilir.
- Ailelere etkileşimli kitap okuma yöntemi ve erken okuma-yazma kavramı hakkında seminer konferans ve eğitimler yoluyla konu hakkında farkındalıkların artırılması sağlanabilir.
- Aileler ilgili konular hakkında bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi ile ailelerin çocuklara zengin bir okuma yazma ortamı hazırlaması teşvik edilebilir.
- Aile katılım programları ile etkileşimli okumanın hem evde hem okulda düzenli olarak gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenler sınıf ve okul ortamını okuryazarlık açısından zengin uyarılarla düzenleyip ailelere örnek olabilir.

- Öğretmen, okul, aile ve kütüphane iş birliği sağlanabilir. Kütüphanelerde etkileşimli okuma saatleri düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin etkileşimli okuma davranışlarını ve erken okuma-yazma konusu hakkında farkındalıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Etkileşimli kitap okuma ve araştırmada değinilmeyen farklı değişkenlerin yer aldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma daha büyük bir örneklem üzerinden gerçekleştirilebilir.
- Araştırma aynı beceriyi ölçen farklı ölçeklerle gerçekleştirilebilir.
- Çocuklara erken yaşlarda etkileşimli kitap okuma tekniği ile hikâye okunabilir. Çocuklar öyküdeki resimler hakkında konuşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11, 253-275
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksel, Ş., Gün, Z., Irmak, T. Y. ve Çengelci, B. (2007). Migration and psychological status of adolescent in Turkey. *Adolescence*, 42,589-602
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okumayazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Anthony, J. L. ve Lonigandan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of educational psychology*, 96(1), 43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Aram, D., Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202–224.
- Aram, D. ve Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(2), 55-65.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Testlerle desteklenmiş 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. doi: 10.33308/26674874.201933195
- 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.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Baker, L., Scher D. ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Baroody, A. E. ve Diamond, K. E. (2010). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special*, 20, 1–10. doi:10.1177/0271121410392803.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn Değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196).
- Beauchat, K.A., Blamey, K.L. ve Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. New York: The Guilford Press.
- Bee, H. (1995). The developing child. 7th Ed. New York: Harper Collins College Publishers.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. New York: Guilford Press.
- Berk, L. (2009). Child development. 8th Ed. USA: Pearson International Edition.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26(1), 201-208.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, July, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *Making Human Beings Human Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development* (6th ed.), 793-828. New York, NY: Wiley.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A oneyear longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. https://www.jstor.org/stable/pdf/adresinden_erişildi.
- Burns, M. S, Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bus, A. G. ve van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3 year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998- 1015.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. ve Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. ve McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>

- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A. ve Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. *Developmental psychology*, 56(7), 1305. <https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Canibey, L. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocuklarda erken okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in school psychology IV. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in early literacy skills* (pp 721-735). Bethesda, Maryland: NASP.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1), ss.97-114.
- Chaimay, B., Thinkhamrop, B. Ve Thinkhamrop, J. (2006). Risk Factors Associated with Language Development Problems in Childhood - A Literature Review, 89(7), 1080-1086.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S. & Snow, C. (1982). *Families and literacy: The contributions of out of school experiences to children's acquisition of literacy*. Final Report. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Cevher Kalburan, F. N. (2010). *Öykülerle alfabe*. Ankara: Eğiten Kitap
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>

- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- De Jong, P. F. ve Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00080-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00080-2)
- Demir-Lira, E., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S. ve Levine, S.C. (2018). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 2019, e12764. doi:10.1111/desc.12764.
- Deniz, E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Di Santo, A. (2012). Promoting preschool literacy: A family literacy program for homeless mothers and their children. *Childhood Education*, 88 (4), 232-240.
- Dixon- Krauss, L., Januszka, C.M. ve Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parentchild book reading. *Journal of Research in Childhood Education* 24(3), 266-277. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Dockett, S. ve Perry, B. (2016). *Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler* (Çev. N. Semra Erkan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Döl, A. (1999). *0-6 yaş çocuk kitapları resimlemeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, Birth-8*. Boston, MA: Pearson Education.
- Dursunoğlu, H. (2013). Çocuk ve edebiyat. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (s. 27- 30). Ankara: Pegem Akademi.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458.

- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social Work*, 46(3), 256-266.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading* [Electronic Resource]: A Handbook (pp. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35, 551- 556.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişken açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, N. I. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Erdoğan, N. İ., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. Ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Aras, S. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfa devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 231-246.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A. (2017). Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191- 219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429.
- Ezell, H. K. ve Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of shared reading interaction through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9, 36-47 <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Doktora tezi Tez No. 333426]. Gazi Üniversitesi.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Garvie, Edie (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Gibbs, L. J. ve Earley, E. J. (1994). Using children’s literature to develop core values. (Report No. ISBN-0-87367-362-X). Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366992). 26 Şubat 2011 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366992.pdf> adresinden erişildi.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A. ve Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475- 483.

- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. ve Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education and Development*, 24(2), 123-137.
- Gönen, M. ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72), 21-30.
- Gönen, M., Durmuşoğlu, M. ve Severcan, S. (2009). Examining the views of the preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 753–759.
- Graham Doyle B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.
- Greene Brabham, E. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hart, B. ve Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Haynes, R. M. (2010). *Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills* [Doctoral dissertation Accession No.3436725]. <https://proquest.com/docview/3436725>
- Hirsch, J. R. 2003. Okuduğunu Anlama Gerektirir Bilgi - Sözcükler ve Dünya: Bilimsel manzaralar Dördüncü Sınıf Çöküş ve Milletin Durgunluğu Anlama Puanları. *Amerikalı Eğitimci* , 27 (1). Erişim tarihi: 3 Nisan 2013, Mevcut çevrimiçi: <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/index.cfm>

- Hindman, A. H. , Connor, C. M., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350.
- Hindman, A. H. , Skibbe, L. E. ve 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. *Reading And Writing*, 27(2), 287-313.
- Huba, M.E. ve Kontos,S.(1985). Measuring print awareness in young children. (http://content.ebscohost.com/pdf25_26/pdf/1985/ ERE/01May85/005601.pdf).
- 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.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz- Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. ve Holland, S. K. (2017a). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PLoS ONE*, 12(5), e0177398. doi: 10.1371/journal.pone.0177398.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz- Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., ... ve Holland, S. K. (2017b). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *Journal of Pediatrics*, 191(December 2017), 204–212. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.08.037.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157–163.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.

- Işıtan, S. & Turan, F. (2014). Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 105-124.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase printawareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice L, Sofka A. Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds. Newyork: Guilford Publications; 2014.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: [http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080\(link is external\)](http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080(link is external)).
- Karasar, N. (2006) Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. doi:10.1501/ozlegt_0000000023
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 18-1, 61-87
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. ve Kremer, K. (2005). Develo-ping successful readers: building early comprehension skills through television

viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6

Kısaoglu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 Yaşındaki Çocukların Öz Düzenleme ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345. <https://doi.org/10.16916/aded.1169305>

Kolaç, E., Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 195-213.

Korat, O., Kleini P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20(4) , 361-398.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kotaman, H. (2007). Turkish parents' dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.

Kotaman, H. (2008) Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-14

Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.

Kraayenoord, C.E.V. ve Paris S.G. (1996). Story construction from a picture book: an assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.

Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Lamme, L. L., Sabis-Burns, D., & Gould, J. (2004). Project Booktalk: Library Books and Lap Reading in Childcare Homes. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 45- 50.

- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69-92.
- Lee, J. A. C., & Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40-59.
- Leseman, P. P. M. ve de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Levy, R. Hall, M. ve Preece, J. (2018). Examining the links between parents' relationships with reading and shared reading with their pre-school children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150. doi:10.17583/ijep.2018.3480.
- Lin, J., Stephanie, M.R. ve Sabrina, K. (2015). Maternal reading self-efficacy associated with perceived barriers to reading. *Child Development Research*, 2015, 1–7. doi: 10.1155/2015/218984.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lyytinen, P., Laakso, M.L. ve Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 297–308. doi: 10.1007/BF03172946.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203–227. <https://www.jstor.org> adresinden erişildi.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. *On reading books to children: Parents and teachers*, 159-176.
- McDevitt, T. M., and Ellis Ormrod, J. (2010). *Child development and education* (4th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

- McGee, L. M. ve Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. New York: The Guilford.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Morrow, L. ve Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York: The Guilford.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.
- Neal J, Ehlert D. Alphabet recognition made simple. *Interv Sch Clin*. 2007;42(4):243–7. 2.4.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Nicolopoulou, A., (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169.
- Niklas, F. ve Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Nutbrown C. *Recognising early literacy development: Assessing children's achievements*. London: SAGE Publications; 1997.
- Nutbrown, C. (2003). *Recognising early literacy development: Assessing childrens' achivments*. London: Paul Chapman Publising.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okuyucu-Akdaş, E. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına devam eden çocukların kitap ile birlikteliklerine ve ailelerinin özelliklerine göre okuma olgunluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 15-27.

- Olgan, R. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M., Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı, syf. 239-249).
- Oudeans, M. K. 2003. Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: a pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26, 258-279.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 18(1), 1-19.
- Öztürk, G., Hill, S. ve Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children's attitudes toward literacy when they are learning to read. *Reading Psychology*, 37(3), 487–509. doi: 10.1080/02702711.2015.1066909.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Paat, Y. F. (2013). Working with Immigrant Children and Their Families: An Application of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 285-293.
- Pullen, P. ve Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87- 98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>

- Purcell- Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Ranweiler, L.W. (2004). *Preschool readers and writers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., ... Reville, G., Bowman, J. (2017, June). Parent-child dialogue with ebooks. In, *Proceedings of the 10th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 346-351). New York: ACM. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1145/3078072.3079753>
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young,J.R., Morrison, T.G ve Wilcox, B. (2003). Readingenvironmental print: what is the role of concepts about print in discriminating youngreaders" responses?. *Reading Psychology*, 24:123-162.
- Rodriguez, E.T. (2006). Motherchild bookreading in low- income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Robbins, C., and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rowe, K.J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19-35.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. *International Reading Association*.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde alışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Sahibinden, 2023 mart <https://www.sahibinden.com/>
- Saracho, O.N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*. 187(3-4), 554-567. doi: 10.1080/03004430.2016.1261514.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.

- 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 five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., Thomas, E., ve Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-yearold children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2017). Çocuk ve edebiyat. Ankara: Tudem.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A.G. ve Harrison, L.J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. doi: 10.1080/10888438.2018.1482901.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Smith, S. S. ve Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253. doi: 10.1080/00220671.1995.9941305
- Soderman, A. K., Gregory, K. M., and McCarty, L. T. (2005). Scaffolding emergent literacy. USA: Pearson Education.
- 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 behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234
- Steensel, V.R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Stegelin, D. A. (2002). Early literacy education: First steps to dropout prevention. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network

- Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Dev Psychol.* 2002;38(6):934 –947.
- Strazdins, L., Shipley, M., Clements, M., Obrien, L. V., & Broom, D. H. (2010). Job quality and inequality: Parents' jobs and children's emotional and behavioral difficulties. *Social Science & Medicine*, 70(12), 2052–2060.
- Strickland, D.S.ve Schickedanz, J.A.(2009). Learning about print in preschool. Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby E. Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. Teale WH, Sulzby E, editors. *Emergent literacy: Reading and writing*. Norwood , NJ: Ablex; 1986.
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan NewYork. 273-285.
- Şimşek, T. ve Yakar, Y. M. (2014). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s.13- 44). Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. R. (2000). 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Teale, W. H.,& Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003(13), 161-167.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). The Effects of Dialogic Reading on 48-60 Months Old Children's Language Development. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- Tipton, L. A. (2014). *The parent's role: Shared book reading and the child with asd* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of California.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., ve Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. *Early childhood research quarterly*, 50, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.009>
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. ve Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology* 5, 25-34 <https://doi.org/10.1017/S0142716400008870>
- Turan, F. F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Turan, F., ve Topcu, Z. G. (2018). Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33. <https://doi.org/10.21020/husbfd.369491>
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap. İstanbul: Yapa.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uslu, M. ve Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-25.
- Uzuner, Y. (1997). Filizlenen okur-yazarlık. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Van Viersen, S., de Bree, E. H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2017). Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 937-949.

- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. ve Brilhart, C. (2011). Mothers 'and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Walker C. Teaching prereading skills. London: Ward Lock Educational; 1975.
- Walker, B. J. (1989). The interactive model of reading: deciding how disability occurs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315726).
- Wang XL. Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom. USA: John Wiley & Sons, Incorporated; 2015.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. doi:10.1177/1468798406066444
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., Van Bysterveldt, A. K. ve Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 339-351. doi:10.1080/09669760.2015.1033617
- Whitehead, M.R. (2007). Developing language and literacy with young children. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ... Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552

- Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. *Reading Rockets*. <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-preschoolers>.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income ifamilies. *Developmental Psychology* 30,679-689.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Wu, C.C. ve Honig, A.S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669, doi:10.1080/03004430802221449.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yalman, F. (2020). *Kütüphanede verilen "kitapların eğlenceli dünyası" eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebekleri dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Doktora tezi Tez No. 509135].
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Zhang, H., & Alex, N. K. (1995). Oral Language Development across the Curriculum, K-12. *ERIC Digest*.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print Referencing During Read- Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Şerife Iraz ÜN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Okul Öncesi Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2016-2020
Tez Başlığı	Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Kitap Okuma Etkinlikleri İle Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde DOĞAN		
Akademik Eserler			
Düzyol, E., Gülüm, Z., Korkmaz, Ö., Ün, Ş. I. ve Yıldırım, G. (2021). 5-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarındaki Resim ve İçerik Öğelerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal-Duygusal Alan Kazanım ve Göstergeler Açısından İncelenmesi. Türk Kütüphaneciliği, 35(2), 249-273.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-70259132
Konu : Araştırma İzni
Şerife IRAZ ÜN

13/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26.01.2023 tarihli ve 500486 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Şerife IRAZ ÜN'ün "Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede yer alan okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede yer alan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ULUPINAR
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (13 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mahallesi 452 sk. no: 15 Konak İzmir

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :
E-Posta : s.
Kep Adresi : l.kep.tr

Bilgi için: Nilüfer ÇAMLI

Unvan : Şef

İnternet Adresi : izmir.meb.gov.tr/kepadresimeb@bs01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sagun.meb.gov.tr> adresinden 7bef-f241-3000-a534-f2bd kodu ile teyit edilebilir.

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-507372

01.02.2023

Konu : Etik Kurul İzni- Şerife IRAZ ÜN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26/01/2023 tarih ve 500486 sayılı yazısı.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 31/01/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 6 sayılı karar ile Şerife IRAZ ÜN'ün, "*Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamunuzca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Fatma Duygu ÖZEL DEMİRALP
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 9ACA4D7E-3DB5-4C74-8DAA-C67C214A3125 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi
Telefon No:(*)



OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şerife IRAZ ÜN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi ABD Temel Eğitim Bölümü
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Yer Alan Okullar
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	31.01.2023 6
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Veli Onam Formu, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi , Görüşme Formu,
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

09/02/2023

(Başkan)
Zeynep BAŞDAŞ
Şube Müdürü

(Üye)
Dr. Nergis CANBULAT
Öğretmen

(Üye)
Dr. Yasin KAYIŞ
Öğretmen

(Üye)
Selahattin ANIK
Öğretmen

ÖLÇME ARAÇLARI



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu

GÖRÜŞME FORMU

1. Formu Dolduran Kişi: () Anne () Baba
2. Çocuğun Cinsiyeti: () Kız () Erkek
3. Çocuğun Doğum Tarihi:/...../..... (Gün, ay ve yıl olarak belirtiniz.)
4. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:
() 0-1 yıl () 1-2 yıl () 2-3 yıl () 3 yıl ve üstü
5. Annenin Yaşı: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () Diğer.....
6. Babanın Yaşı: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () Diğer.....
7. Annenin Eğitim Düzeyi: () Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
8. Babanın Eğitim Düzeyi: () Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
9. Annenin Çalışma Durumu: () Çalışıyor () Çalışmıyor
10. Babanın Çalışma Durumu: () Çalışıyor () Çalışmıyor
11. Anne-Baba Birliktelik Durumu: () Birlikte () Ayrı
12. Aile Tipi: () Çekirdek aile () Geniş aile
13. Aylık Gelir Durumu: () Gelirim yok () Asgari ücret altı () Asgari ücret
() Asgari ücret üstü
14. Evdeki Çocuk Sayısı: () Tek çocuk () 2 çocuk () 3 ve üzeri
15. Çocuğun Doğum Sırası: () 1. Sıra () 2. Sıra () 3. ve üstü sıra





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi

Okuma  ncesi Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları

1. Çocukları, kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturtur.
2. Ortamda  ocukların dikkatlerini dağıtacak farklı uyaranların olmadığına dikkat eder.
3. Kitabı  ocuklara doğru tutar.
4. Başlığı okur.
5. Başlığı okurken aynı zamanda parmakla gösterir.
6. Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorar.
7. Çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrar eder.
8. Kitabın yazarının adını okur.
9. Kitabın yazarının adını okurken aynı zamanda parmakla gösterir.
10. Kitabın  izerinin adını okur.
11. Kitabın  izerinin adını okurken aynı zamanda parmakla gösterir.
12. Çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemelerini s yer.
13. Öyküyü  ocuklara rahatça duyabilecekleri şekilde sesli olarak okur.

Okuma Sırasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları

1. Öyküdeki anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklar.
2. Bilinmeyen sözcükleri açıklarken  ocuk dostu terimler kullanır.
3. Öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterir.
4. Hedef sözcüklerin anlamlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ek materyaller (gerçek nesne, resim kartı vb.) ya da etkinliklerden yararlanır.
5. Hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verir.
6. Hedef sözcüklere yönelik olarak çocukları kendi örneklerini vermeleri için teşvik eder.
7. Çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini ister.
8.  yk  içerisinde hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlar.
9. Hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini ister.
10. Öyküyü okurken zaman zaman durarak çocukların cümleyi tamamlamalarını ister.
11.  yk  ile ilgili çocuklara "kim, ne, nerede, ne zaman" ve "niçin" sorularını sorar.
12. Çocukların kitaptaki bir resme bakarak resimde geçen olayları tanımlamalarını ister.
13. Çocukların olayların akışı ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak açık uçlu sorular sorar.
14. Çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar ve durumlar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorar.
15. Çocuklara yeni okunan öykü ile daha önce okunmuş olan bir öykü arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular sorar.
16. Çocukların yanıtlarını tekrarlar ve genişletir.
17. Konuşmalarını pekiştirmek amacıyla çocukların öykü hakkındaki yorumlarını dinler.
18. Çocukları, katılımları ve sorulara verdikleri yanıtlar için sözel olarak ödüllendirir.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu

Okuma Sonrasında Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları

1. Çocuklardan okunan öyküyü özetlemelerini ister.
2. Çocuklardan öyküdeki olay sırasını tekrar etmelerini ister.
3. Çocuklara öykünün gerçek olup olmadığı yönünde sorular sorar.
4. Çocuklardan  yk  için yeni bir son oluşturmalarını ister.

VELİ ONAM FORMU

4

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" adıyla, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönemde tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma erken çocukluk döneminde bulunan çocukların ebeveynleri ile birlikte okuma faaliyetleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma etkinliği gözlemlenecek ve Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi doldurulacaktır. Elde edilen verilerden bağımsız araştırma kapsamında yer alan 5-6 yaş grubu çocuklara Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanacaktır.

Araştırma Uygulaması: Gözlem, ölçek ve kişisel bilgi formu şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şerife İraz ÜN (Yüksek Lisans Öğrencisi)

İletişim bilgileri : 0

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
 (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



KATILIM KABUL FORMU

5

KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" adıyla, Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde DOĞAN danışmanlığında Yüksek Lisans Öğrencisi Şerife Iraz ÜN tarafından 2023 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönemde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma erken çocukluk döneminde bulunan çocukların ebeveynleri ile birlikte okuma faaliyetleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından ebeveyn çocuk birlikte kitap okuma etkinliği gözlemlenecek ve Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi doldurulacaktır. Elde edilen verilerden bağımsız araştırma kapsamında yer alan 5-6 yaş grubu çocuklara Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanacaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir İli Buca İlçesi'ndeki resmi anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarından veri toplanacaktır.

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☐ Görüşme

☒ Gözlem

☐ Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şerife Iraz ÜN (Yüksek Lisans Öğrencisi)

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

Tarih:

Sayın Şerife İraz Ün,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn-Çocuk Birlikte Kitap Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

*Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, G. ve Aytaç, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016)** isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacı Adı-Soyadı ve İmzası

Şerife İraz ÜN

Danışman Adı-Soyadı ve İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde DOĞAN

**Cevriye.Ergul**

Kime: Şerife Iraz Ün >

13.10.2021

Merhaba Şerife, adı geçen ölçekler için herhangi bir eğitime katılmanıza gerek yok...
Çalışmalarınızda kaynak gösterimi koşuluyla kullanabilirsiniz... İyi çalışmalar dilerim...

Prof. Dr. Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi

2021-10-12 16:47, Şerife Iraz Ün yazmış:

Merhaba Sayın Prof. Dr. Cevriye Ergül hocam,
Ben Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi
Anabilim Dalı Yüksek
Lisans öğrencisi Şerife Iraz Ün.
Daha önce okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk
kitap okuma
faaliyetlerinin önemi ve çocukların erken
okuryazarlık becerileri ile
ilişkisi konulu bir çalışma yapmayı planladığım için
sizinle iletişime
geçmiştik. Çalışmam için sizlerin de
çalışmalarında yer aldığınız
"Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol
Listesi (EKO)" ve "Ev

EK 3. Okul Listesi

1. Nene Hatun Anaokulu
2. Hayme Hatun Anaokulu
3. Avukat İlhan Ege Anaokulu
4. Şehit Aydın Uçar Anaokulu
5. 30 Ağustos Anaokulu
6. Çamlıkule Şehit Ömer Sarı Anaokulu
7. Saadet Emir Anaokulu
8. Şehit Muhammed Cihangir Çubukçu Anaokulu
9. Atatürk Anaokulu
10. Buca Cengiz Sani Anaokulu
11. Recep Ersayın Anaokulu
12. Şehit Astsubay Ümit Başaran Anaokulu
13. Buca Anaokulu
14. Ali Kuşçu Anaokulu
15. Sevgi-Ferit Akın Anaokulu
16. Şerif Tikveşli Anaokulu
17. Ali Rıza Efendi Anaokulu
18. Gazi Anaokulu
19. Buca Toki Turgut Özal Anaokulu
20. Şehit Astsubay Halil Güçtekin Anaokulu
21. 23 Nisan Anaokulu
22. Hüseyin Avni Ateşoğlu Anaokulu
23. Mimar Kemalettin Anaokulu
24. Çamlık Şehit Hüseyin Tolga Hepgül Anaokulu
25. İsmail Şekip Uyal Anaokulu
26. Süleyman Bilgen Anaokulu
27. Yavuz Sultan Selim Anaokulu
28. Akıncılar Anaokulu
29. Dirayet Süren Anaokulu
30. Sabri Kolçak Anaokulu

EK 4. Ön Bilgilendirme Metni



