



**OKULÖNCESİ DÖNEMDE AİLELERİN
ERKEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARI VE DİL DESTEK
ÇALIŞMALARINA YÖNELİK TERCİHLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Dilara HARMANDAR

Eskişehir 2019

**OKULÖNCESİ DÖNEMDE AİLELERİN ERKEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARI VE DİL DESTEK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK
TERCİHLERİ**

Dilara HARMANDAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okulöncesi Öğretmenliği Programı

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Dilara HARMANDAR'ın "Okulöncesi Dönemde Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Farkındalıkları ve Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri" başlıklı tezi 17.06.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

OKULÖNCESİ DÖNEMDE AİLELERİN ERKEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI VE DİL DESTEK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK TERCİHLERİ

Dilara HARMANDAR

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

Okulöncesi dönem tüm gelişim alanları için olduğu gibi dil gelişimi için de kritik dönemdir. Çocuğun okulöncesi dönemdeki en büyük destekçisinin aile olduğu göz önüne alındığında ailelerin bu becerilere ilişkin görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının ve dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ilişkin demografik özellikler açısından betimlenmesidir.

Tarama deseninde yürütülen bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir, Tepebaşı'ndaki MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarındaki çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Bu evrenden küme örneklemeyle seçilen 640 ebeveynle çalışılmıştır. Araştırmanın verileri "Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri" isimli soru formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılarak t-testi, ANOVA, Mann-Whitney U, korelasyon ve ki kare testlerine başvurulmuştur. Genel olarak, aileler çocuklarına orta düzeyde erken okuryazarlık deneyimleri sunmaktadırlar. Çocuğun cinsiyeti, okul türü, ebeveynlerin eğitim durumu gibi demografik özelliklere göre bu deneyimlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde ailelerin okuldaki beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerde sosyoekonomik katman, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi dönem, Erken okuryazarlık, Dil destek programları, Aile farkındalığı, Ebeveyn beklentileri.

ABSTRACT

EARLY LITERACY AWARENESS OF FAMILIES AND THEIR PREFERENCES FOR LANGUAGE SUPPORT ACTIVITIES DURING PRESCHOOL PERIOD

Dilara HARMANDAR

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Arzu ARIKAN

Preschool period is critical for language development as well as for all areas of development. Since the most important supporter of the preschool child is the family, opinions of the families about early literacy skills should be examined. The main purpose of this survey research is to describe the early literacy awareness of preschool children's families and their preferences for language support activities.

In the 2018-2019 academic year, the parents of children who continue formal and private preschools and kindergartens in Eskişehir, Tepebaşı constituted the study population. The sample of the study consisted of 640 selected parents using cluster sampling. The data were collected by using the Parental Opinions for Language Skills in Preschool Period developed by the researcher. In the analysis of the data, t test, ANOVA, Mann-Whitney U, correlation and chi-square tests were applied by using IBM SPSS 22.0 package program. It has been shown that families offer their children early experiences of moderate literacy at home. It was concluded that there are statistically significant differences in the experiences of families based on the child's gender, the type of school, and some demographic characteristics of the parents. It was observed that parents had high expectations from schools in supporting children's language skills. It has been concluded that parental preferences for language support activities differ according to some demographic variables such as the socioeconomic layer or number of siblings.

Keywords: Preschool period, Early literacy, Language support programs, Family awareness, Parental expectations.

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince emeği geçen ve burada adını sayamadığım, ömründe bir kez olsun bir çocuğun hayatına dokunarak güzelleştirebilen herkese kucak dolusu sevgilerimi sunarım.

Lisans eğitimime başladığım andan itibaren kendime örnek aldığım; araştırmam süresince benden zamanını, bilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen; her zaman daha iyisini yapabileceğime dair inancımı hep canlı tutan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama aracımı geliştirme sürecinde uzman görüşlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Prof. Dr. Asiye İVRENDİ, Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN, Doç. Dr. Cevriye ERGÜL, Doç. Dr. Sonnur IŞITAN, Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ, Dr. Öğr. Üyesi Figen ŞAHİN ve Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca aracın pilot uygulamalarını yaparken yardımlarını benden esirgemeyen tüm velilere ve öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür borçluyum.

Tez savunmamda yer alarak değerli öneri ve yönlendirmeleri ile tezimin en güzel şekilde tamamlanmasında emeği olan asil jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN; yedek jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Döndü Neslihan BAY hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın pek çok aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen başta kurum müdürüm sevgili Sema ŞANLI ÖNCAN olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında benden desteğini, sevgisini ve şefkatini esirgemeyen, her şeyi başarabileceğime dair inancımı hep besleyen sevgili annem Meltem GÜLER başta olmak üzere tüm aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Dilara HARMANDAR

Eskişehir 2019

08/07/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Dilara HARMANDAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	4
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALANYAZIN	11
2.1. Dil Gelişiminin Kuramsal Temelleri.....	11
2.1.1. Dil gelişimine ilişkin etkileşimci yaklaşımlar	12
2.1.2. Erken okuryazarlığa ilişkin yaklaşımlar	15
2.2. Dilin Bileşenleri	17
2.2.1. Sesbilgisi.....	18
2.2.2. Biçimbilgisi.....	18
2.2.3. Dizin bilgisi	18
2.2.4. Anlam bilgisi	19
2.2.5. Kullanım bilgisi.....	19
2.3. Dil Gelişim Dönemleri.....	21
2.3.1. Söz öncesi iletişim dönemi	22
2.3.2. Sözcük öğrenme dönemi	22
2.3.3. Kural öğrenme-Söz düzeyi sistematik gelişim dönemi (2 yaş-5 yaş)...23	

	<u>Sayfa</u>
2.3.4. Sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık dönemi (5 yaş ve sonrası)	23
2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi	24
2.4.1. Sözcük bilgisi	27
2.4.2. Sesbilgisel farkındalık.....	27
2.4.3. Yazı farkındalığı	27
2.4.4. Yazı yazma	27
2.4.5. Alfabe ve harf bilgisi.....	28
2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi	28
2.6. İlgili Araştırmalar	30
2.6.1. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailelerin rolü.....	30
2.6.2. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailelerin okuldaki beklentileri	36
2.6.3. Dil becerilerini desteklemeye yönelik eğitsel müdahaleler.....	39
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama.....	47
3.3.1. Veri toplama aracı	47
3.3.2. Veri toplama süreci.....	51
3.4. Veri Analizi.....	52
4. BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1. Ailelerin Çocuklarına Ev Ortamında Sundukları Erken Okuryazarlık Deneyimleri	61
4.2. Farklı Demografik Özelliklere Göre Ailelerin Ev Ortamında Sundukları Erken Okuryazarlık Deneyimleri.....	65
4.2.1. Çocuğa ilişkin özellikler	65
4.2.2. Ebeveynlere ilişkin özellikler.....	72
4.2.3. Aileye ilişkin özellikler.....	82
4.3. Çocuklarının Dil Becerilerinin Desteklenmesinde Ailelerin Okuldaki Beklentileri	87
4.4. Ailelerin Dil Becerilerini Destekleyici Eğitsel Çalışmalara Yönelik Tercihleri.....	92

4.5. Farklı Demografik Özelliklere Göre Ailelerin Dil Becerilerini Destekleyici Eğitsel Çalışmalara Yönelik Tercihleri	102
4.5.1. Demografik özelliklere göre çocuklara kazandırılması istenen beceri alanları.....	103
4.5.2. Demografik özelliklere göre çalışmalara katılması istenen kişiler ...	106
4.5.3. Demografik özelliklere göre çalışmalara ayrılacak zaman	107
4.5.4. Demografik özelliklere göre çocuğa rehberlik edebilecek kişi.....	109
4.5.5. Demografik özelliklere göre bilgilendirilmek istenen konular.....	111
4.5.6. Demografik özelliklere göre kullanılmak istenen materyaller.....	113
4.5.7. Demografik özelliklere göre katılımı engelleyen durumlar.....	114
4.5.8. Demografik özelliklere göre bilgilendirilme yöntemi	118
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuç.....	121
5.1.1. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri.....	121
5.1.2. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri	122
5.1.3. Çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde ailelerin okuldan beklentileri	124
5.1.4. Ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri.....	126
5.1.5. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri.....	129
5.2. Tartışma	132
5.2.1. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri.....	133
5.2.2. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri	135
5.2.3. Çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde ailelerin okuldan beklentileri	139
5.2.4. Ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri.....	140
5.2.5. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri.....	142
5.3. Öneriler.....	144

	<u>Sayfa</u>
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	144
5.3.2. Eğitimcilere yönelik öneriler	145
5.3.3. Politika yapıcılara yönelik öneriler	146
KAYNAKÇA	148
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Evren bilgileri	45
Tablo 3.2. Gönderilen soru formu sayısı ve cevap oranları	46
Tablo 3.3. Örneklemin demografik özelliklerine ait betimsel istatistikler	47
Tablo 3.4. EVOK puan ve norm değerleri	48
Tablo 3.5. Açıklanan toplam varyans	49
Tablo 3.6. Sosyoekonomik katmana dâhil edilen değişkenler-1	54
Tablo 3.7. Sosyoekonomik katmana dâhil edilen değişkenler-2	54
Tablo 3.8. Sosyoekonomik katmana ilişkin betimsel istatistikler	56
Tablo 4.1. Çocuğa ilişkin demografik özellikler	60
Tablo 4.2. Aileye ilişkin demografik özellikler	61
Tablo 4.3. EVOK betimsel istatistikler	62
Tablo 4.4. Okul türüne göre EVOK betimsel istatistikler	62
Tablo 4.5. EVOK norm değerlerine göre betimsel istatistikler	63
Tablo 4.6. Çocuğun cinsiyeti-EVOK t testi	65
Tablo 4.7. Okul türü-EVOK U testi	67
Tablo 4.8. Kurum tipi-EVOK t testi	68
Tablo 4.9. Okulöncesi eğitim alma süresi-EVOK Pearson	69
Tablo 4.10. Teknolojik araçlarla ilgilenme süresi-EVOK betimsel istatistikler	70
Tablo 4.11. Teknolojik araçlarla ilgilenme süresi-EVOK ANOVA	70
Tablo 4.12. Çocuğun kardeş sayısı-EVOK Pearson	71
Tablo 4.13. Anne çalışma durumu-EVOK t testi	72
Tablo 4.14. Annenin haftalık çalışma süresi-EVOK Pearson	73
Tablo 4.15. Anne mesleği-EVOK betimsel istatistikler	74
Tablo 4.16. Anne mesleği-EVOK ANOVA	75
Tablo 4.17. Baba mesleği-EVOK betimsel istatistikler	76
Tablo 4.18. Baba mesleği-EVOK ANOVA	76
Tablo 4.19. Anne eğitim-EVOK betimsel istatistikler	78
Tablo 4.20. Anne eğitim-EVOK ANOVA	78
Tablo 4.21. Baba eğitim-EVOK betimsel istatistikler	80
Tablo 4.22. Baba eğitim-EVOK ANOVA	80
Tablo 4.23. Aynı evde yaşanan yetişkin sayısı-EVOK Spearman	82

Tablo 4.24. Ailenin gelir durumu-EVOK betimsel istatistikler	83
Tablo 4.25. Ailenin gelir durumu-EVOK ANOVA	83
Tablo 4.26. Sosyoekonomik katman-EVOK betimsel istatistikler	85
Tablo 4.27. Sosyoekonomik katman-EVOK ANOVA.....	85
Tablo.4.28. Sözcük bilgisi becerilerine yönelik beklentiler.....	87
Tablo 4.29. Konuşma becerilerine yönelik beklentiler.....	88
Tablo 4.30. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik beklentiler	89
Tablo 4.31. Yazı farkındalığı becerilerine yönelik beklentiler	90
Tablo 4.32. Çocuklara kazandırılması istenen beceriler.....	93
Tablo 4.33. Yetersiz deneyim sunan ailelerin beceri tercihleri.....	93
Tablo 4.34. Çalışmalara katılması istenen kişiler.....	94
Tablo 4.35. Yetersiz deneyim sunan ailelerin katılımcı tercihleri	95
Tablo 4.36. Evde çalışmalara ayrılabilen zaman	95
Tablo 4.37. Yetersiz deneyim sunan ailelerin ayrılacakları zaman	96
Tablo 4.38. Evde çocuğa rehberlik edebilecek kişi.....	96
Tablo 4.39. Yetersiz deneyim sunan ailelerde rehber kişi	97
Tablo 4.40. Bilgilendirilmek istenen konu.....	97
Tablo 4.41. Yetersiz deneyim sunan ailelerde bilgilendirme konusu.....	98
Tablo 4.42. Çocukla yapılacak etkinliklerde kullanılacak materyaller	99
Tablo 4.43. Yetersiz deneyim sunan ailelerin materyal tercihleri.....	100
Tablo 4.44. Sorumluluk alınmasını engelleyen durum.....	100
Tablo 4.45 Yetersiz deneyim sunan ailelerin engelleri	101
Tablo 4.46. Bilgilendirilme yöntemi	101
Tablo 4.47. Yetersiz deneyim sunan ailelerin bilgilendirilme yöntemi.....	102
Tablo 4.48. Çocuğun demografik özelliklerine göre beceriler	103
Tablo 4.49. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre beceriler	104
Tablo 4.50. Ailenin demografik özelliklerine göre beceriler	105
Tablo 4.51. Ailenin demografik özelliklerine göre katılımcılar.....	106
Tablo 4.52. Çocuğun demografik özelliklerine göre ayrılabilen zaman	107
Tablo 4.53. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre ayrılabilen zaman	108
Tablo 4.54. Ailenin demografik özelliklerine göre ayrılabilen zaman	109
Tablo 4.55. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre rehber kişi	110

Sayfa

Tablo 4.56. Ailenin demografik özelliklerine göre rehber kişi	111
Tablo 4.57. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre bilgilendirme konusu.....	112
Tablo 4.58. Ailenin demografik özelliklerine göre bilgilendirme konusu.....	112
Tablo 4.59. Çocuğun demografik özelliklerine göre materyaller	113
Tablo 4.60. Ailenin demografik özelliklerine göre materyaller.....	113
Tablo 4.61. Çocuğun demografik özelliklerine göre engeller.....	114
Tablo 4.62. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre engeller	116
Tablo 4.63. Ailenin demografik özelliklerine göre engeller	117
Tablo 4.64. Çocuğun demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi.....	118
Tablo 4.65. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi	119
Tablo 4.66. Ailenin demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi.....	120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Dil gelişim dönemleri.....	21
---------------------------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- EVOK : Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
SEK : Sosyoekonomik Katman



1. GİRİŞ

Okulöncesi dönem birçok gelişim alanı için kritik dönem olarak nitelendirilmektedir. Tüm gelişim alanlarının birbiriyle iç içe olduğu bilinmektedir. Bilişsel gelişim yeterince desteklenmediğinde sosyal duygusal gelişim de bundan olumsuz etkilenmekte, fiziksel gelişimde yaşanan aksaklıklar diğer becerileri de sekteye uğratabilmektedir. Dil gelişimi de diğer alanlarla iç içe olan hem tüm gelişim alanlarından beslenirken hem de onları besleyerek en yüksek düzeyde desteklenebilmelerinde rol oynayan bir gelişim alanıdır.

Bireylerin iletişim kurabilmesi; inançlarını, duygularını, tutumlarını aktarabilmesi ve paylaşabilmesi; isteklerini ve ihtiyaçlarını anlatabilmesi için dile ihtiyacı vardır. Temelinde iletişim amacı bulunan okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi davranışların dil becerileri içerisinde ele alınmasının sebebi de budur. İletişim kurma işlevinin yanı sıra kavramların kazanılması, düşüncelerin oluşturulması ve örgütlenmesi gibi bilişsel süreçlerde de dil gelişiminin etkisi yadsınamaz. Bu becerileri etkileyen faktörlere ve geliştirilmelerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Son yıllarda erken okuryazarlık anlayışının gelişmesiyle beraber dil ve erken okuryazarlık becerilerini ilişkili olarak ele alan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Dilin farklı tanımları olmakla beraber hepsi insana özgü ve iletişim amaçlı olduğu noktasında birleşmektedir. “Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmenin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine, duygularını ifade edebilmelerine olanak hazırlar” (Yavuzer, 2000, s.46). “Dil yetisi insanlara özgü bir yetidir. Tüm insanlarda var olan ve başkalarında var olmayan, benzersiz, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkartabilen bir yeti. Bu şekilde gelişen dil, bizim ortak biyolojik doğamız doğrultusunda belirlenmiştir, düşünce ve kavrayışa derin bir biçimde nüfuz eder ve doğamızın temel bir bölümünü oluşturur” (Chomsky, 2009, s.53). Gander ve Gadriner (1998) dili, bilgi iletimini düzenleyen ve bazı kurallara göre birleştirilmiş karmaşık ve sözel bir simge olarak tanımlamaktadır. “Toplumsal bir varlık olarak, insanların birbirleriyle iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı vardır. İletişim kurmanın tek yolu ise duygu ve düşüncelerini karşı tarafa net ve açık bir şekilde ifade etmektir. Bu da ancak dil ile mümkün olabilmektedir” (Öz, 1997’den aktaran Dereli ve Koçak, 2005, s. 245). Skinner ise dili sözel davranış ve dil becerilerini de dilsel davranışların geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Skinner, 1957, s.226).

Dil becerileri çok sayıda olmakla beraber temelde iki tip dil bulunmaktadır. Bunlar dinleme ve okuma gibi becerileri kapsayan yani söyleneni anlama becerisi olan alıcı dil ve konuşmayı ve yazmayı kapsayan ifade edici dildir. Başka bir ifadeyle dil, okuma ve yazma gibi becerileri de kapsamaktadır. Bu nedenle günümüzde erken okuryazarlık becerileri, dil becerileri ile birlikte incelenmektedir. Uzun yıllar boyunca alanyazında kabul gören geleneksel okuryazarlık yaklaşımlarında çocuğa okuma yazma becerilerinin okula başladığında kazandırılması görüşü hâkimden özellikle Clay (1966) tarafından yapılan doktora çalışmasıyla “erken okuryazarlık” kavramı araştırılmaya başlanmıştır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu bakış açısıyla birlikte okuryazarlık doğumdan itibaren gelişmeye başlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Okuryazarlık kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayan üç aşamadan oluşmaktadır; yeşeren/gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlık. Geleneksel okuryazarlık çocuğun okuma yazmaya ilişkin formal bir eğitim almasıyla başlamaktadır. Okuma yazma eğitimi öncesi dönem ise birbirleriyle iç içe değerlendirilen yeşeren okuryazarlık ve erken okuryazarlık aşamalarını içermektedir. Erken okuryazarlık ve yeşeren okuryazarlık bebeklikten itibaren gelişen ve sonraki yıllarda okuma yazmayı destekleyici beceriler olup alanyazında eş anlamlı kavramlar şeklinde kullanılmaktadır (Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Roskos, Christie, Richgels, 2003; Boudreau, 2005; Justice, 2006). Teale ve Sulzby (1986) yeşeren okuryazarlığı; çocukların, henüz okuma ve yazma becerilerini öğrenmemişken sahip oldukları okuma yazmaya ilişkin davranışları olarak tanımlamışlarken Whitehurst ve Lonigan (1998) ise, çocukların formal bir okuma yazma eğitimine başlamadan önce kazanmaları beklenen okuma yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında erken okuryazarlık kavramı kullanılmış olup ilkokulda başlayan okuma yazma eğitimine temel oluşturan bilgi, tutum, davranış ve becerileri içermektedir.

Dil becerilerine dair çalışılırken dil gelişimine etki eden faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu beceriler doğuştan getirilen ve eğitimle değiştirilemeyecek olan sağlık durumu, zekâ ve yaş gibi faktörlerin yanı sıra okulöncesi eğitim alma durumu, içinde bulunulan kültür, kitap ve televizyon gibi medya araçları ve aile özellikleri gibi çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Yıldırım, 2008; Çat Şahin, 2009; Yılmaz, 2016). Çevresel faktörler arasında yer alan aile özellikleri, diğer faktörler üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri aileleri tarafından çocuklara sunulan

ortam ve deneyimlerden, başka bir anlatımla ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarından etkilenmektedir. Bu deneyimler ev okuryazarlık ortamı olarak adlandırılmaktadır. Burgess, Hecht ve Lonigan (2002, s. 413) ev okuryazarlık ortamını “çocuklara sağlanan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri” olarak tanımlamıştır.

Çocuklar doğumdan itibaren hem sözel hem de yazılı dile ilişkin deneyimler edinmeye, günlük yaşamlarında çevrelerindeki bireyler ve materyallerle iletişim kurmaya başlarlar (Akyüz ve Doğan, 2017). Bebekler, doğumdan önce dil seslerine tepki göstermekte ve bir dil öğrenme kapasitesiyle doğmaktadırlar. Daha birkaç aylıkken dahi farklı seslere farklı tepkiler vermektedirler. Kendilerine yönelik yapılan, sesin inceltildiği, kelimelerin yuvarlanarak çıkarıldığı çocuksu konuşmaları; diğer yetişkin konuşmalarından ayırarak kafalarını o yöne çevirdikleri bilinmektedir (Fernald ve Morikawa, 1993’ten aktaran Honig, 2017). 8-9 aylık bebekler oyuncakları tanıyabilir, sadece resmini yani 2 boyutlu halini gördükleri bir oyuncak 3 boyutlu olarak gördüklerinde de bunun ayırımına varabilirler (Shinsky ve Jachens, 2014). Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin bebeklikten itibaren geliştiğinin (Weigel, Martin ve Lowman, 2017) ve bebeklerin görselleri anlamlandırmaya başladıklarının göstergesidir. Ne var ki erken çocuklukta; daha az çevresel uyaranla karşılaşan, ebeveynleriyle destekleyici etkileşim kurma imkânını daha az yakalayan çocuklar; kazanmaları gereken dil ve erken okuryazarlık becerilerinin tümünü kazanamadan ilkökula başlamaktadır. Bu durum da bu çocukların ilerleyen dönemlerdeki okul başarılarını olumsuz etkilemektedir. Çocuğun ev ortamındaki doğrudan ilişkilerinin yanı sıra ev ve okul arasındaki ilişkinin de çocuğun gelişimini etkilediği bilinmektedir (Couchenour ve Chrisman, 2004). Dolayısıyla ailelerin okula ilişkin görüş ve beklentilerinin de çocukların becerilerini etkilediği söylenebilmektedir. Çocuklar arasındaki bu eşitsizlikleri giderebilmek ve dezavantajlı durumdaki çocukları desteklemek için aile temelli müdahale programları geliştirilmektedir. Bu programlar olumlu etkilerine rağmen çalışma sonrasında görünür olmamaktadır. Kalıcı ve sürekli etkiler bırakmaları istenen bu programların, ailelerin günlük yaşamlarıyla uyumlu olmamaları nedeniyle sürekliliklerinin sağlanamadığı söylenebilmektedir.

Bu araştırmada; okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıklarının ve dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda

nicel bir araştırma planlanmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın sorununa, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilecektir.

1.1. Sorun

Türk eğitim sisteminde okulöncesi eğitimin temel amaçları arasında çocukları ilkokula hazırlamak, onların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için fırsat eşitliği sağlamak ve çocukların beden, zihin ve duygu alanlarında gelişimlerini desteklemek yer almaktadır (MEB, 2013). Bu amaçlar arasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının ayrı bir madde olarak vurgulanması bu dönemde dil becerilerinin hem diğer gelişim alanları hem de ilkokula hazırlık için ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Genel olarak bu amaçlara ulaşma konusunda kaydedilecek başarı okulöncesi eğitim kurumlarında sunulan eğitimin nitelikli olması ile yakından ilgilidir. Ancak, çocukların diğer alanlardaki gelişimi için de önemli olan dil alanındaki kazanımların desteklenmesi sadece eğitim kurumlarının çalışmaları ile mümkün değildir. Zira okulöncesi dönemdeki çocuklar bebeklikten itibaren zamanlarının büyük bir kısmını aileleriyle etkileşim içinde geçirmekte ve okul dışı koşullardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu durum, okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin özellikle dil gelişimi açısından tek başına yeterli olmayacağının ve erken okuryazarlık becerilerinin temellerinin ailede atıldığına önemli bir göstergesidir. Ayrıca ailelerin, okulöncesi dönemde çocukların dil gelişimlerini destekleyerek onlara erken okuryazarlık becerilerini kazandırabilmeleri ise ailelerin bu konudaki farkındalıkları ile yakından ilişkilidir.

Ailelerin, erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları; ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ve çocuğun ilgili becerilerini destekleyen ikinci önemli ortam olan okuldan beklentilerini kapsayacak şekilde iki boyutlu ele alındığında, tüm ailelerin aynı farkındalığa sahip olmadıkları söylenebilmektedir. Eğitimsizlik, maddi yetersizlikler, çalışma koşulları, kültür farklılıklarına uyum sağlayamama, kalabalık bir aile olma gibi nedenlerle aileler, çocuklarına erken okuryazarlık becerilerini destekleme olanakları sunmakta yetersiz kalmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bunun sonucunda da farklı sosyoekonomik gruplardaki çocuklar arasında eşitsizlikler oluşmaktadır. Dezavantajlı gruplardaki çocuklar gerekli dil becerilerini kazanamadan ilkokula başlamakta ve diğer çocuklarla aralarındaki eşitsizlikler artmaya devam etmektedir.

Çocuklar arasındaki bu eşitsizliklerin önüne geçebilmek adına eğitsel müdahale programları planlanarak alt sosyoekonomik gruplardan gelen çocukların dil becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Geliştirilen bu programlar hem hedeflenen beceri alanı hem de ailelerin farkındalıkları üzerinde olumlu etki yaratmalarına rağmen müdahale sonrasında görünür olmamaktadır (Greenwood vd., 2012). Ailelerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirecekleri etkileşimli kitap okuma, olaylar hakkında sohbet etme, sesbilgisel farkındalığa dikkat çekici oyunlar oynama gibi etkinlikleri içeren bu programları; benzer çalışmaları zaten yapmakta olan üst gruptaki aileler günlük yaşamlarına daha kolay adapte edebilmektedir. Alt sosyoekonomik gruplardan gelen ailelerin ise rutinlerinde daha çok değişikliğe gitmeleri gerekeceğinden programları uzun vadede uygulamaları zorlaşmaktadır. Başka bir anlatımla, müdahale programları; ailelerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ve yaşam koşullarına uygun planlanmadıkları için süreklilik ve kalıcılıkları sağlanamamaktadır. Ailelerin yaşam koşulları değiştirilemeyeceğine göre bu mevcut koşullara uygun programlar geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sorunun çözülebilmesine programların hedef kitlesi olan ailelerin bakış açılarının anlaşılması katkı sağlayacaktır.

1.2. Amaç

Araştırmada; okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının ve dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ilişkin demografik özellikler açısından betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada yanıt aranacak olan problemler şunlardır:

- Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ne düzeydedir?
- Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının; sözcük bilgisi, konuşma, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alanlarındaki dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri ne düzeydedir?
- Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri nelerdir?

- Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Alanyazında çeşitli dil becerilerinin farklı açılardan ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda okulöncesi dönemdeki çocukların dil becerilerini etkileyen faktörler incelenmiş (Hoff, 2003; Cengiz, 2015; Özbek Ayaz, 2015; Çakır, 2016), bazılarında ise bu becerilerin desteklenmesine yönelik müdahalelerde bulunulmuştur (Kızıltaş, 2009; Muslugüme, 2016; Kınık, Okyay ve Aydoğan, 2016). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar da benzer özellikler içermektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Altun, Tantekin Erden ve Snow, 2016).

Doğrudan çocuğa yönelik müdahalelerin yapıldığı çalışmalar dışındakilerin neredeyse tümünde ortak bir yön olarak aile faktörüne yer verilmiştir. Çocuğun sürekli iç içe olduğu ve becerilerini doğrudan etkileyen ailelerin; özelliklerinin ve yaptıkları etkileşimli kitap okuma, kütüphaneye gitme, sohbet etme, oyun oynama gibi çalışmaların nitelik ve sıklığının farklı demografik değişkenler açısından incelendiği çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır (Casby ve Della Corte, 1987; Ahioğlu, 1999; Gül, 2007; Er, 2016; Ergül, Dolunay-Sarıca ve Akoğlu, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016b). Bu araştırmalarda özellikle aileler tarafından ev ortamında sunulan okuryazarlık deneyimlerine odaklanılmıştır. Çocuklara sunulan okuryazarlık ortamlarının sosyoekonomik katman, ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ailelerin erken okuryazarlık konusundaki farkındalıkları çoğunlukla ev ortamında çocuklarına sundukları uyaranlarla sınırlandırılmış olup çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri incelenmemiştir. Dil becerilerine ya da okuma yazmaya ilişkin ailelerin okuldan beklentilerine ise sınırlı sayıda çalışmada dolaylı olarak yer verilmiştir (Tulan, 2005; Çakıroğlu, 2013; Polat Yaman, 2016).

Bu araştırmada ev ortamındaki deneyimlere ek olarak ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri de ele alınarak ailelerin erken okuryazarlık konusundaki farkındalığına çok boyutlu bir bakış açısı sunulacaktır. Bu sayede ailelerin erken okuryazarlık becerileri konusundaki düşünce ve uygulamaları daha detaylı betimlenebilecektir. Ailelerin

çocuklarının okuma yazma becerilerine ilişkin beklentilerinin, çocukların ilgili becerilerdeki başarıları üzerinde etkili olduğunu bilinmektedir (Storch ve Whitehurst, 2001; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen ve Rasku-Puttonen, 2002; Stephenson, Parrila, Georgiou ve Kirby, 2008). Ailenin öğretmene, okula ve okul başarısına bakış açısı; çocuğun başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Düşük gelir, düşük eğitim seviyesi, yetersiz aile içi iletişim gibi faktörler, çocukların okuma-yazma etkinliklerindeki başarısına ket vurmaktadır. Bu gruptaki ailelerin eğitime gereksiz ve zaman kaybettiren bir şey olarak yaklaştıkları görülmektedir (Bedel, 2003). Okulöncesi eğitim almanın çocukların becerilerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Seçilmiş, 1996; Topcu, 2012). Ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerine ilişkin çalışmalar; ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve gelir durumunun, okulöncesi eğitimden beklentileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Şimşek ve İvrendi, 2014; Bayrak ve Köksal, 2017). Ailelerin kendilerine yönelik olarak okuldan beklentileri bilgilendirme üzerine yoğunlaşırken akademik becerilerin çocuğa kazandırılmasında en çok davranış geliştirmeye odaklandıkları, bunu sosyal beceriler ve okuma yazmaya ilişkin becerilerin takip ettiği görülmüştür (Seyfullahoğulları, 2012). Ailelerin çocuklarının dil gelişimlerine ilişkin okulöncesi eğitimden beklentilerinin ise doğrudan araştırıldığı bir çalışma bulunmamakla birlikte çeşitli gelişim alanlarından beklentilerinin incelendiği bir çalışmada dil gelişimine ilişkin sonuçlar da yer almaktadır. Özen (2008) tarafından yapılan bu çalışmada, tüm ebeveynlerin dil gelişimine ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma da ailelerin erken okuryazarlık konusunda okuldan beklentilerini betimleyerek varolan sınırlı sayıdaki bilimsel araştırmaya katkıda bulunacaktır.

Ailelerin, ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ve bu konuda okuldan beklentileri eşzamanlı incelenerek, erken okuryazarlık konusundaki farkındalıklarına ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme yapmak ve alanyazına katkı sağlamak mümkün olacaktır. Bu doğrultuda ailelere yönelik erken okuryazarlık temelli eğitsel müdahalelerin içeriğinde hangi alanlarda farkındalık geliştirmek gerektiğini anlamak mümkün olabilecektir. Sosyoekonomik katmandan bağımsız olarak tüm ailelerdeki ılımlı ev okuryazarlık ortamı oranının düşük olduğu ve tüm okulöncesi dönem çocuklarının sistematik müdahalelere ihtiyaç duyabileceği göz önüne alındığında (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017) ailelerin erken okuryazarlık konusundaki farkındalıklarının detaylı olarak incelenerek, ailelerin farkındalığının düşük olduğu

konuların belirlenmesi önemli görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen eğitsel müdahale programları, çocukla karşılıklı konuşma ve yazılı materyallerle etkileşime girme gibi konulara odaklanmaktadır. Bu çalışmada eğitsel müdahalelerin içeriğinin “ne” olması gerektiğine dair bilimsel yöntemlerle bilgi toplanabilecek ve bu müdahalelerin içeriğinin ihtiyaca uygun şekilde planlanabilmesine zemin oluşturulabilecektir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda ailelere yönelik hazırlanan eğitsel müdahalelerin “nasıl” uygulanması gerektiğine dair de ailelerden görüş almak önemli olmakla birlikte alanyazında bu konudaki araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Pek çok çalışmada aile görüşlerinin sadece program uygulamalarına ve sonuçlarla ilgili ailelerin gözlemlerine odaklandığı görülmektedir. Program sonrasında alınan aile görüşlerine göre; programlar sadece çocukların hedeflenen becerilerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda ailelerin hedeflenen konuya ilişkin görüşlerinde de değişikliklere sebep olmuş (Özen Altınkaynak, 2014), uygulamalarının niteliğini arttırmıştır (Aram, Fine ve Ziv, 2013). Programların olumlu etkilerine rağmen aileler tarafından uzun vadede uygulanmıyor olması; bu müdahalelerin, ailelerin beklentileri, ihtiyaçları ve genel yaşam koşulları ile uyumuyor olması ile açıklanabilmektedir. Özellikle alt sosyoekonomik katmanlarda ailelerin bu programlara katılımına yönelik önemli engeller bulunmaktadır (Avcı, 2013). Bu aileler, programa teşvik edilseler dahi maddi ya da kişisel engellerinden dolayı katılımları sınırlanmaktadır (Sonnenschein, Brody ve Munsterman, 1996’dan akt. Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Bu uyumsuzlukların giderilmesi, ailelerin çocuklarının dil becerilerini destekleyecek çalışmalardan ne beklediklerinin ve gündelik hayatlarında neleri yapabileceklerinin incelenmesiyle mümkün olacaktır. Ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarını arttıracak ve bu konuda çocuklarını destekleyebilecek becerileri kazandıran eğitsel müdahale programlarının ailelerin tercihlerine göre hazırlanması hem katılımı hem de programların uzun vadeli etkilerini artıracaktır.

Özetle, ailelerin; erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının ve çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel müdahalelere yönelik tercihlerinin; okul türü, kurum tipi, cinsiyet, okulöncesi eğitim geçmişi, kardeş sayısı, aynı evde yaşayan kişi sayısı, ebeveynlerin çalışma, meslek, gelir ve eğitim durumu, ailenin yer aldığı sosyoekonomik katman gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi alanyazına önemli katkı sağlayacaktır. Ulaşılan sonuçlar erken okuryazarlık konusunda ulusal bilgi birikimini

artıracak ve uygulama boyutunda yapılacak çalışmalara temel oluşturacaktır. Sonuç olarak, erken okuryazarlık konusunda aileler tarafından daha çok benimsenen, sürdürülebilir ve kalıcı eğitsel müdahalelerin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmanın katılımcıları okuryazardır ve sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.
- Veri toplama aracını çocukların ebeveynleri doldurmuşlardır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırmada;

- Katılımcılar, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören, 5-6 yaşlarındaki, anadili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğini ve araştırmacı tarafından geliştirilen soruları içeren “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” isimli soru formuyla sınırlıdır.
- Demografik özelliklerle ilgili değişkenler çocuğa ilişkin; cinsiyet, okul türü, kurum tipi, daha önce okulöncesi eğitim almış olma durumu, teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ve kardeş sayısı ile ve aileye ilişkin; annenin çalışma durumu ve haftalık çalışma saati, ebeveynlerin meslekleri ve eğitim durumları, ailelerin aylık gelirleri ve bulundukları sosyoekonomik katman ve aynı evde yaşayan kişi sayısı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

• Demografik özellikler: Nüfus bilimsel özellikler olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında eğitim durumu, gelir durumu, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası gibi özelliklerin ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. (Yıldırım, 2008; Baykal, 2011). Bu araştırmada demografik özellikler çocuk, ebeveynler ve genel olarak aile ile ilgili konularda “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” isimli soru formunun dördüncü bölümünde yer alan araştırmacı tarafından hazırlanmış 12 soru ile ölçülmüştür.

- Erken okuryazarlığa ilişkin farkındalık: Bu araştırmada erken okuryazarlığa ilişkin farkındalık, ebeveynlerin; çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerini ve çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerini içerecek şekilde iki boyutlu tanımlanmaktadır. Ev okuryazarlık ortamı “çocuklara sağlanan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri” olarak ifade edilmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002, s. 413). Aileler tarafından evde çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimleri 23 maddelik “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK” ile ölçülmüştür. Ailelerin çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumunda beklentileri ise araştırmacı tarafından bu konuda hazırlanmış 22 soru ile ölçülmüştür.

- Dil destek çalışmaları: Dil destek çalışmaları; ailelerin erken okuryazarlık konusunda farkındalıklarını arttırmak ve okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini desteklemek için katılabilecekleri, okul zamanları dışında planlanmış, çocuklarıyla birlikte evde yapabilecekleri etkinlikleri kapsayan, rehberli, eğitsel etkinlikler veya müdahale programları şeklinde tanımlanmıştır. Ebeveynlerin bu çalışmalara yönelik tercihleri veri toplama aracında yer alan 8 soruyla ölçülmüştür.

2. ALANYAZIN

İzleyen bölümde, araştırmanın kavramsal temellerini oluşturan dil ve erken okuryazarlık kuramlarına, dilin bileşenlerine ve gelişim dönemlerine, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve desteklenmesine ilişkin kuramsal bilgiler sunulacaktır. Son olarak ise araştırma soruları kapsamındaki bilimsel araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Dil Gelişiminin Kuramsal Temelleri

Gelişime dair her alanda olduğu gibi dil gelişiminde de farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Dil edinimine dair yaklaşımların birbirinden ayrıldığı temel nokta, biyolojik gelişim veya çevreyle etkileşim üzerine yoğunlaşmış olmalarıdır. Her yaklaşım dilin farklı bir boyutunun incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Dilin yapısını, işlevini, edinim sürecini incelemiş yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bölümde dilin yapısı ve işlevi ile ilgili olan gelişim kuramlarına kısaca değinildikten sonra çevresel faktörlerin etkisini ele alarak bu araştırmanın temellerini oluşturan yaklaşımlar açıklanacaktır. Erken okuryazarlıkla ilişkilendirilen bu yaklaşımların ardından doğrudan erken okuryazarlığa ilişkin bakış açıları sıralanacaktır.

Davranışçı görüşü savunan kuramcılar dili sadece gözlemlenebilen özelliklerine göre inceleyerek içsel süreçlere önem vermemektedir. Dili öğrenilmiş bir davranış olarak ele alarak uyaran-tepki ilişkilerini incelemektedir. Bu yaklaşımın öncülerinden Skinner ve Watson, dilin biçiminden ziyade kullanımıyla ilgilenerek dil davranışının öğrenilmesinin çocuğun tesadüfen çıkardığı seslerle başladığını, bu seslerin pekiştirilmesi sonucunda tekrarlanmasının zamanla alışkanlık haline geldiğini ve öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadır. Sözcüklerin öğrenilmesinde de benzer bir süreç işlemektedir. Ne var ki ebeveynlerin anlama yoğunlaşarak pekiştirdikleri ve doğru olmayan cümle yapılarını çoğu zaman görmezden geldikleri göz önüne alındığında bu kuramın dil gelişimini açıklamadaki eksiklikleri görülmektedir (Bee and Boyd, 2009). Sadece taklit ve pekiştirme üzerine yoğunlaşarak bireyin özelliklerini yok sayması bu kuramın en eleştirilen yönüdür.

Psikodilbilimsel yaklaşımda ise insanların dile özel bir yeterlilik yani dil edinim düzeneği ile doğduğu öne sürülmektedirler. Psikolinguistik ya da Doğuşancı yaklaşım olarak da ifade edilen bu kurama göre çevre, dil ediniminde doğal süreçlerin sadece tetikleyicisi olarak görülmektedir. Chomsky'ye göre her insan dili edinebilmektedir. İnsanlar arasındaki tek fark bu edinimin dereceleri'dir. Bu görüş dilsel çıktılarından ziyade

dili edinim sürecine yoğunlaşmaktadır. Farklı anadile sahip çocukların dil edinimlerinde farklılıklar olmasına rağmen süreçteki temel noktaların aynı olduğu belirtilmektedir. Dilin biçimsel özelliklerine ve sözdizimine yoğunlaşarak anlamsal yönünü de bunlarla açıklaması kuramın en zayıf yanlarından biri olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın diğer bir öncüsü olan Lenneberg ise dil kazanımını nörobiyolojik açıdan ele almaktadır. Kritik dönem kavramına yer vererek erken çocuklukta kazanılamayan dil becerilerinin telafisinin olamayacağını ve çeşitli nedenlerden ötürü bu kazanımı sağlayamayan bireylerin dil öğreniminde başarılı olamayacaklarını savunmaktadır (Maviş, 2007a).

2.1.1. Dil gelişimine ilişkin etkileşimci yaklaşımlar

Etkileşimci yaklaşımlar hem davranışsal yaklaşımın hem de dilbilimsel yaklaşımın en güçlü önerilerini kabul etmektedir. Bu yaklaşımda dil, bilişsel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile gelişmektedir. Ayrıca dil gelişiminin bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimini etkilediğini de savunmaktadır. Piaget, Gelişimsel Bilişsel Kuramı ya da diğer adıyla Zihin Gelişimi Kuramı ile dili bilişsel olgunlaşmadan sonra ortaya çıkan bir beceri olarak yorumlamaktadır. Buna göre çocuk çevresindeki ilişkileri anlamaya başladığında ilk sözcükleri ortaya çıkmaktadır. Yani çocuğun bilişsel gelişimi belli bir aşamaya ulaştığında, dil gelişimi bunun bir sonucu olarak gerçekleşecektir (Piaget, 2002). Bilişsel gelişimin ilerlemesi dil gelişiminin hızını da belirlemektedir. Dil, çocuğun bilişsel becerileri kapsamındaki birçok sembolik beceriden biri olarak ele alınmaktadır. Bu görüşe göre dil; çocuğun dikkat, algılama, anlama ve hafıza gibi zihinsel süreçlerine bağlı olarak ve en temelde anlam kazanmayla gelişmektedir. Çocuk duyu-motor hareketlerle keşfettiği kavramlara anlamlar vererek bunları kullanmaya başlar. Yani hareket ve algının birlikte çalışmasıyla öğrenme gerçekleşerek anlamlar oluşmakta, dil kullanımı başlamaktadır.

Piaget çocuk konuşmalarının benmerkezci dil ve sosyalleşmiş dil olarak ikiye ayrıldığını öne sürmektedir. Benmerkezci dil ise tekrarlama (hece ve kelimelerin tekrarı), monolog (kendi kendine konuşma) ve karşılıklı monolog (karşıdaki kişi sadece uyarıcı/anlaşılma kaygısı yok) olarak üç kısma ayrılır (Piaget, 2002). Yedi yaşına kadar benmerkezci olan çocuk bu tavrını konuşmalarına yansıtmakta ve daha çok kendi kendine konuşma ya da kendi zevki için konuşarak çevresindekileri umursamama eğilimindedir. Yedi-sekiz yaşlarla birlikte sosyalleşmenin görülmesi ve başkalarıyla çalışma isteğinin artmasıyla birlikte bu konuşma yok olmaya başlar. Sosyalleşmiş konuşma ise anlaşılma

amaçlı ve aktarılabacak uygun bir bilgi, değerlendirmeler ve eleştiriler, emir/dilek/tehdit gibi etkiler, sorular ve cevaplar olarak beş kısma ayrılmaktadır (Piaget, 2002).

Piaget'nin kuramında çocuğun bilişsel süreçlerinde ve dil gelişiminde çevrenin etkisi neredeyse yok sayılırken sosyokültürel gelişim kuramı olarak da adlandırılan sosyokültürel kuramda Vygotsky, çevre ve kültürden bağımsız bir bilişsel gelişimin olmayacağını öne sürmektedir. Öğrenmenin sadece bireyle ilgili olduğuna karşı çıkarak çocuğun çevresi tarafından sunulan olanaklar ile öğrendiğini söylemektedir. İçinde yaşadığı çevre ve kültür, çocuğa sağlanan uyaranlarının niteliğini belirlemektedir yani bilişsel gelişimin temelini bireysel özelliklerden ziyade kültür ve çevreyle olan etkileşim oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2013). Bilişsel gelişimin yakınsak gelişim alanını, desteklenmeyi, dil gibi sembol sistemlerini, bilginin sosyal yapılandırılmasını, oyunu ve öz düzenlemeyi gerektirdiğini öne sürmektedir (Bredenkamp, 2015). Çocuğun kendi başına yapabildiği ve yapamadığı beceriler arasındaki ayrım ile yardım alarak yapabildiklerine dikkat çekerek “yakınsak gelişim alanı” kavramını alanyazına kazandırmıştır. Bu kavram yetişkinin çocuğun anlayabileceği bilgileri genişleterek ona sunmasını, çocuğun gelişim düzeyiyle potansiyelini yani çocuğun var olan becerilerinden yola çıkarak daha ileri becerileri yapabilmesinin sağlandığı yapılandırmacı yaklaşımı temel almaktadır. Bu gelişim iş birliği içinde çalışma ve problem çözme süreçleriyle bilginin yapılandırılması ile sağlanmaktadır. Burada yardım veren kişi bir yetişkin olabileceği gibi beceriyi daha iyi yapabilen bir akran veya daha büyük bir çocuk da olabilir. Karma sınıfların oluşturulması ve bunun çocuğun becerilerini olumlu yönde etkileyeceği fikirleri, bu kuramdan ve akranların çocuklara daha rahat hitap ederek gelişimlerini daha kolay destekleyeceğinden doğmuştur (Yeşilyaprak ve Uçar, 2011). Yol gösterme ile yardımla yapılan beceri esnasındaki dili alan çocuk, bu dili kendi konuşmalarının parçası haline getirerek öz düzenlemede bundan faydalanmaktadır. Kişiler arasındaki sosyal etkileşim ile çocuğun bildikleri ve bilmedikleri arasında kurulan köprü olarak nitelendirilebilecek olan “yapı iskelesi” kavramı, yakınsak gelişim alanının temellerini oluşturmaktadır. Buna benzer bir yapı Bruner tarafından iskele modeli olarak tanımlanmaktadır. Oluşturmacılık temelinden yola çıkan Bruner dili bilişsel gelişimde en önemli araç olarak görmektedir (Maviş, 2007a). Diğerleriyle etkileşim kurarak öğrenmeyi kapsayan “çıraklık” terimi ise Barbara Rogoff tarafından kullanılmaktadır. Aynı yaş ve düzeydeki akranlarla yapılan çalışmalar çocuğu desteklemesine rağmen; daha uzmanlaşmış akran ya da yetişkinlerle yapılan çalışmalarda çocukların problem

çözme ve planlama becerilerinin daha çok geliştiği bilinmektedir (Radziszewska ve Rogoff, 1998'den aktaran Berk, 2013). Bu esnadaki etkileşimin özelliklerinde kültürel farklılıkların olduğuna değinilmekle birlikte tüm kültürlerde yetişkinin çocuğun dikkatini beceriye yönlendirerek öğrenmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Kültürden kültüre farklılık gösteren ilişkilerin, selamlamaların ve uyulması gereken bazı kuralların, içinde bulunulan kültürel grupta gözlemlenerek öğrenildiğine değinilmektedir.

Vygotsky çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşim sırasında çocuğa sunulan dili alan çocuğun, bu dili daha sonraki becerileri ve kavramları öğrenmede kullandığını yani dil ve düşüncenin beraber geliştiğini söylemektedir (Vygotsky, 1985). Konuşma gelişimini üç tür konuşma ile açıklamaktadır. *Sosyal konuşma* çocuğun doğumundan itibaren çevresiyle kurduğu ilişkilerle ilgilidir. *Özel konuşma* çocuğun kendi kendine ancak sesli olarak yaptığı konuşmadır. *İçsel konuşma* ise içeriden yapılan ve düşünme sürecine eşlik eden konuşma türüdür. Sosyal konuşmayı kullanarak çocuk kendisini ifade etmeyi, başkalarıyla iletişim kurmayı ve sözel dilin yanı sıra beden dilini keşfeder. Özel konuşma ise çocuğun problem çözmesine ve duyguları çözümlemesine destek olmaktadır. Çocuğun konuşmaları sosyal konuşmadır fakat çocuk yetişkinlerin bu yöndeki yeteneklerine sahip olmadığı için, sadece seslendirme yapabilmektedir. Konuşmanın gelişimi, aslında sosyal nitelikli olan bilginin özel konuşma yoluyla içsel konuşma niteliği kazanarak, yetişkin konuşmasına dönüşmesiyle açıklanmaktadır.

Çocuğun konuşması bir kelimeyle başlayıp zamanla artarak cümlelere ve karmaşık yapılara dönüşürken anlam gelişiminde bunun tersinin olduğu öne sürülmektedir. Yani konuşmada parçadan bütüne giden işleyiş, anlamda bütünden parçaya doğrudur (Vygotsky, 1985). Bu ifade; çocuk tarafından ilk söylenen kelimelerin bütün bir cümlemin anlamını barındırırken, zamanla farklı kelimelerin anlamlarını öğrenmesi ve düşüncelerini bu şekilde ayırarak ifade etmesi şeklinde örneklendirilerek açıklanabilir.

Okulöncesi dönem çocuğunun en çok vakit geçirdiği ortamın ev ortamı ve dolayısıyla ailesi olduğu göz önüne alındığında; sosyokültürel kuramda söz edilen çevresel olanakların merkezini ailenin oluşturduğu görülmektedir. Ailenin çocuğun yakınsak gelişim alanına uygun şekilde ona yol göstererek ve yardımcı olarak çocuk ile etkileşime girmesi sağlanabilirse, çocuğun erken okuryazarlık becerileri olumlu yönde etkilenecektir.

Chomsky'nin yapıya yönelik analizlerinden yola çıkarak dil, araştırmacılar tarafından pragmatik başka bir deyişle kullanım açısından ele alınmaya başlamıştır. Burada

kastedilen kullanım sosyal ilişkiler ve iletişim kurma olarak tanımlanmaktadır. Austin ve Searle tarafından 1980-1990 yıllarında pragmatik devrim başlatılmış, sözcüklerin kullanımıyla eylemlerin oluştuğu öne sürülmüştür. Bu eylemler düzsöz, edimsöz ve etkisöz olarak sınıflandırılmıştır (Maviş, 2007a). Düzsöz söylenen sözce, edimsöz sözcenin altında yatan anlam/amaç/uyarı, etkisöz ise dinleyicinin ne anladığı olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşımdan yola çıkan farklı araştırmacılar farklı amaç işlevleri başlıklandırmışlardır. Searle; tanımlayıcılar, yönergeler, üstlenme bildiriciler, ifade ediciler ve sosyal gerçekler olarak beş işlev belirlemiştir. Halliday tarafından belirlenen yedi amaç işlevi; araç işlevi, düzenleyici işlev, etkileşimci işlev, kişisel işlev, bulduruculuk işlevi, yaratıcı işlev ve bilgilendirici işlev olarak sıralanmaktadır (Halliday, 1975'den aktaran Maviş, 2007a).

Bloom ise Chomsky'nin sözdizimine dayalı analizini değerli olarak nitelendirmekle beraber anlama yani semantik analize de yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çocukların yetişkin dil yapısını bildiklerini ancak yeterince geniş kapasiteye sahip olmadıkları için bunu eksilterek kullandıklarını öne sürer. Bloom erken çocukluk dönemindeki dil çözümlemelerinde sadece konuşmanın değil ortamın, konuşulan kişinin, sözel ve sözel olmayan bağlamların da ele alınması gerektiğini savunur. Sözcenin içerdiği anlam olarak nitelendirilecek olan derin yapının anlaşılması ile yüzey yapının yani gramerin ilişkisine değinmektedir. Sözdiziminde önce anlamın geliştiğine inanmaktadır (Maviş, 2007a). Çocuğa yöneltmiş dile yönelik çalışmalar, çocuk ile onun bakımını üstlenen kişi arasındaki etkileşime odaklanarak bu etkileşimin çocuğun dil ve konuşma becerilerinin zeminini oluşturduğunu savunmaktadır. Konuşma öncesi iletişime örnek olarak, çocuğun çıkardığı seslerin anne tarafından yorumlanarak tepki verilmesi, verilmektedir. Yetişkinler çocuğun anlayamadığı sözcükleri yavaşlatarak ya da tekrarlayarak dile getirme eğilimindedirler. Ayrıca çocuğun kurduğu sözcenin, yetişkin tarafından genişletilerek geri sunulması da dil gelişimini destekleyen çalışmalardandır. "Lütfen, güle güle" gibi sosyal kalıpların çocuğa ebeveynleri tarafından taklit veya ezber yoluyla öğretildiği öne sürülmektedir (Maviş, 2007a).

2.1.2. Erken okuryazarlığa ilişkin yaklaşımlar

Erken okuryazarlığa ilişkin yaklaşımlar temel özellikleri bakımından üç grupta toplanabilmektedir; gelişimsel yaklaşım, bileşenler yaklaşımı ve çevresel yaklaşım (Rhyner, Haebig ve West, 2009). Gelişimsel yaklaşımda, çocuğun okumaya başlarken

yaşadığı gelişim sürecine odaklanılmaktadır. Bileşenler yaklaşımı, çocuğun okuma ve yazma sürecinde edindiği beceriler ve bunların birbirleriyle ilişkilerini incelemektedir. Çevresel yaklaşımda ise çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, erken okuryazarlık sürecine etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. İzleyen bölümde erken okuryazarlığa ilişkin üç yaklaşıma yer verilerek, bu araştırmanın temellendirilmesindeki etkileri açıklanacaktır.

Gelişimsel yaklaşımlarda çocuğun geleneksel anlamda okuryazarlığa ulaştırılması sürecindeki gelişime yoğunlaşmaktadır. Birbirini oluşturan bilgi ve becerilerin hedeflenerek çocuğun desteklenmesi olarak açıklanabilmektedir. Çocuğun desteklenmesi sürecinde hiyerarşik olarak uygun becerilere odaklanılarak rehberlik edilmesinin önemi vurgulanmaktadır (McCormick ve Mason, 1986'dan aktaran Rhyner, Haebig ve West, 2009). Örneğin; yazı farkındalığı henüz gelişmekte olan bir çocuğun yazı-ses ilişkisini kavrayamayacağına değinilerek çocuğa önce yazı farkındalığına destek olunması gerektiği ifade edilmektedir. Bu modelde çocuğa rehberlik edecek olan kişiye; çocuğun düzeyine ilişkin bir belirlemede bulunması, mevcut olandan daha karmaşık bir beceriye odaklanarak bunu hedeflemesi ve bunu yaparken çocuğun fikirlerini de dikkate alması önerilmektedir (Strommen and Mates, 2000'den aktaran Rhyner, Haebig ve West, 2009).

Aynı yaştaki her çocuk aynı gelişim düzeyine sahip değildir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapılacak olan çalışmalarda, çalışılacak olan çocuğun düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Çocuğun hangi erken okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi gerektiğinin tespit edilmesi ve henüz hazır olmadığı çalışmalara geçilmemesi gerekmektedir. Gelişimsel yaklaşımlar, bu durumu öne çıkarmakta ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde çocuğun gelişimsel düzeyine dikkat edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okulöncesi dönem çocuklarının gelişimini etkileyen temel rehber olan ebeveynlerin, çocuklarıyla çalışırken onları iyi tanımasının ve gelişimlerine yönelik çalışmalarının gerekliliği öne çıkmaktadır.

Bileşenleri temel alan yaklaşımlarda, belirli okuryazarlık becerilerine odaklanılarak bunlar bileşenler olarak ele alınmakta ve birbiriyle ilişki beceriler desteklenmektedir. Örneğin; yazılı sembollerle anlam arasındaki ilişki kurulmasının yani farkındalık kazanılmasının ardından bu sembollerin anlaşılabilceği öne sürülmektedir. Etkileşimli kitap okumanın; yazı farkındalığı, okuduğunu anlama ya da harf bilgisi gibi beceriler üzerinde etkili olması da bu modele örnek olarak verilmektedir (Whitehurst and Lonigan, 1998).

Bu yaklaşımlardan yola çıkıldığında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde birlikte desteklenebilecek alt beceriler olduğu görülmektedir. Çocuğa doğrudan seslerin isimlendirilmesi gibi çalışmalar yapılmasındansa çeşitli tekerlemeler, şarkılar söylenerek sesbilgisel farkındalıklarının artırılması ve bunların bir anlam içerdiğini fark etmesinin sağlanması buna örnek verilmektedir.

Çevresel yaklaşımlarda ise ailedeki uygulamalar, çocuk ve ailenin birlikte gerçekleştirdiği okuma yazma etkinlikleri, bu uygulama ve etkinlik süreçlerinin okuryazarlık becerilerine etkisi ele alınmaktadır. Wasik and Hendrickson (2004) ebeveynlerin özelliklerini, çocuğun özelliklerini, ev okuryazarlık ortamını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini ele almaktadır (Rhyner, Haebig ve West, 2009). Erken okuryazarlığın sosyal bir pratik olarak ele alındığı yaklaşımlarda ailenin önemi ortaya çıkmaktadır. Okuryazarlığın bebeklikten itibaren başladığı ve ailelerin bebeğe şarkılar söyleyerek, onunla konuşarak ve hikâyeler anlatarak, bebeğin ihtiyaçlarıyla ilgilenerek bu becerilerini desteklemeye başladığı bilinmektedir (Makin ve Whitehead, 2004). Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri için ailelere; çocuklarıyla konuşmaları, her gün karşılaştıkları etkileşim fırsatlarından yararlanmaları, çevrelerindeki yazılı materyallerin farkında olarak çocuklarını yönlendirmeleri, rol oyunları için çocuklarını cesaretlendirmeleri, çocuklarının harfleri ve rakamları fark etmelerini sağlamaları, kütüphane ziyaretleri yapmaları gibi öneriler sunulmaktadır.

Okulöncesi dönemde ailenin önemi, çevresel yaklaşımlarda ön plana çıkarılmakta ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde formal eğitimin yanı sıra ailenin yapabileceği destekleyici çalışmalara odaklanılmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını desteklemek adına yapabilecekleri çalışmalar ve kendiliğinden gelişen gündelik fırsatlar, çevresel modelde vurgulanmaktadır. Ev erken okuryazarlık ortamı, ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgilendirilmesi gibi ebeveyn farkındalığına ilişkin araştırma problemlerinin ele alınmasının gerekliliği çevresel modelde ön plana çıkmaktadır.

2.2. Dilin Bileşenleri

Dilin temel bileşenleri kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılmalarına ve gruplandırılmalarına rağmen beş bileşenden söz edilmektedir. Bu çalışmada dil bileşenleri; sesbilgisi, biçimbilgisi, dizin bilgisi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi olarak ele alınacaktır.

2.2.1. Sesbilgisi

Konuşma seslerini, telaffuzu, akıcılığı ve entonasyonu içeren dil bileşenidir (Bee ve Boyd, 2009). Fonoloji ya da sesbilim olarak da adlandırılan sesbilgisi erken okuryazarlıkta kazanılması temel olan beceriler arasında gösterilmektedir (Bredekamp, 2015). Her dilin farklı özellikleri olduğu düşünülürse çocuğun anadilinin ses sisteminin özelliklerine, hangi seslerin yer aldığına ve nasıl kullanıldıklarına dair bilgi sahibi olmak; çocuğun dil gelişiminin doğru izlenebilmesi için gereklidir. Dil gelişimi doğal bir süreçte ilerler, yani temel yeterliliklere sahip her çocuk dil becerilerini kazanmaktadır. Bu temel yeterlilikler, sesin çıkarılabilmesi için gereken fiziksel donanım ve duyulan sesleri algılayarak çözümlenebilmesi için gereken bilişsel düzeyin yanı sıra bu yeteneklerin gelişebilmesi için gerekli olan ve çevre tarafından sağlanan işitsel-sözel girdiyi de kapsamaktadır (Topbaş, 2007b). Okulöncesi dönem çocukları neredeyse tüm konuşma seslerini öğrenmiş haldedirler ve zamanla telaffuzları, akıcılıkları ve tonlamaları gelişerek dilleri daha temiz hale gelir.

2.2.2. Biçimbilgisi

Morfoloji olarak da adlandırılan biçimbilgisi; sözcüklerdeki kök ve ekler, bunların düzenlenmesindeki kurallar ve türetilişleri ile ilgili dil bileşenidir. Çocuk bir dili öğrenirken o dili oluşturan sözcüklerin nasıl oluştuğuna ilişkin kuralları da öğrenmek durumundadır. Okulöncesi dönemde çocuklar ufak hatalar yapmakla beraber bu kuralların birçoğuna hâkimdirler. Türemiş kelimeleri de kullanarak kendilerini daha detaylı anlatabilir hale gelirler (Topbaş, 2007a).

2.2.3. Dizin bilgisi

Kelime dizilimini, cümle uzunluğunu, cümle karmaşıklığını, kalıpların kullanımını ve cümlelerin oluşturulmasını içeren dil bileşenidir. Sentaks ya da söz dizim olarak da adlandırılmaktadır. Bir dilde üretilebilecek olan cümle sayısı, hepsini duyup öğrenmeyi olanaksız hale getirecek kadar fazla olmasına rağmen o dili bilen insanların tüm cümleleri anlayabilmesinin nedeni; o dile ait kuralları biliyor olmalarıdır (Ege, 2007a). Okulöncesi dönemde çocuk, kullandığı dile ait özellikleri ve kuralları öğrenmiş durumdadır. Bu sayede daha uzun ve karmaşık yapıdaki cümleleri hem anlayabilir hem de üretebilir hale gelir. Sentaks bilgisinin ölçülmesinde alanyazında genellikle 'ortalama sözce uzunluğu'

(OSU) düzeyinin hesaplanması kullanılmaktadır. Brown tarafından kullanılan bu ölçüte göre aynı yaştaki değil, aynı OSU düzeyindeki çocukların dil gelişiminin benzer olduğu savunulmaktadır. Yaygın olan bu yöntemin 3 yaş civarından sonra yordayıcılık özelliğinin azaldığı ve sözce uzunluğunun bağlama göre değiştiği öne sürülmekle (Klee ve Fitzgerald, 1985; D'orico ve Franco, 1985'den aktaran Ege, 2007a) birlikte Türkçe konuşan 3-7 yaş arasındaki çocuklarda değerlendirme amaçlı kullanılabileceği görülmektedir (Acarlar, Servi ve Alak, 2018).

2.2.4. Anlam bilgisi

Anlam bilgisi diğer adıyla semantik, kelimelerin kullanımı ve anlamlarının öğrenilmesi ile ilgili olan dil bileşenidir (Trawick-Swith, 2013). Çevredeki nesne ve olayların hepsi birer göndergedir. Bu göndergelerle özellikleri arasındaki ilişki anlamı oluşturmaktadır ve bu ilişki genellikle kavrama işaret etmektedir. Bu nedenle anlam bilgisinin içine kavram edinimi de dâhil edilmektedir. Çocuk kavram edinimini, gördüğü ve duyduğu olaylar yani deneyimleri sayesinde gerçekleştirerek anlam bilgilerine ulaşabilir. Anlam gelişimi söze geçilmeden önce alıcı dilde gerçekleşmeye başlamaktadır. Ayrıca çocuk tarafından ifade edilen sözcüğün her zaman anlaşılmış olmadığı da bilinmelidir. Çocukların sözcükleri çoğu zaman olduğundan genişleterek ya da daha dar anlamda kullandıkları bilinmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Çocukların ürettikleri ve anladıkları kelimeler arasında farklılıklar gözlenmektedir. Yani çocuk bütün dört ayaklı hayvanlara kedi diyebileceği gibi; sadece kendi oyuncak arabasına araba deyip farklı özellikteki arabaları, araba olarak adlandırmayabilir. Okulöncesi dönemde çocuklar çok sayıda kelime kullanırlar ve çoğunun anlamını bilirler. Bazı çocuklar sosyal amaçlı sözcükleri konuşmalarına daha kolay eklerken bazıları adlandırma sezgisini daha erken edinerek daha çok sayıda sözcük öğrenmektedirler. Gönderge yapan bu çocuklar çok sayıda sözcük bilmelerine rağmen OSU gibi gelişim ölçütlerinde diğerlerinden daha geride kalmaktadırlar. Bu farklılığın çocuğun yetiştiği çevrenin ve kültürün farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Maviş, 2007b).

2.2.5. Kullanım bilgisi

Dilin iletişim kurmada bir araç olduğu göz önüne alındığında bir diğer bileşen olan kullanım bilgisini incelemek gerekir. Pragmatik ya da edim bilgisi olarak da adlandırılan bu bileşen; sosyal işleri başarmak ve insanları etkilemek amacıyla kelime, cümle ve

konuşma seslerinin kullanımını içerir (Trawick-Swith, 2013). Okulöncesi dönemde farklı sosyal ortamlarda farklı dil kullanılması gerektiğini de anlamaya başlayan çocuk, cümlelerini sosyal ilişkiler kurmada ve ilişkilerini geliştirmede kullanmaya başlar. Olayların farkına varıp rutin gerçekleşen etkinliklerle ve özellikle sosyal etkileşim içeren sosyodramatik oyunlar gibi oyunlarla deneyim kazanan çocuk hangi durumlarda nasıl davranılması, neler söylenilmesi gerektiğini kavramaya başlar (Bee ve Boyd, 2009). Sıra alma becerisinin kazanılmasıyla karşılıklı iletişim ve sohbet etme becerilerinin temeli atılır. Zamanla ortak bir ilgi belirlenerek sohbet sürdürülmeye başlar. Bu yaşantılar dil becerilerini destekleyerek çocuğu planlı ve belli olaylar içeren anlatılar yapabilecek düzeye getirir.

Kullanım bilgisi altında incelenen bir diğer konu ise iletişim amaçlarıdır. Sosyodilbilimsel yaklaşım başlığında kısaca değinildiği gibi konuşmalarda üç temel kullanım amacı bulunmaktadır (Searle, 1975'den aktaran Topbaş ve Maviş, 2007). Kişinin bir amaçla dile getirdiği edimsöz bu amaçlardan ilkidir. Konuşmacı tarafından bu mesajın iletilebilmesi için uygun dil yapılarını kullanmasını ifade eden düzsöz diğer amaçtır. Son amaç ise kullanılan dilin dinleyici üzerinde yaptığı etki olan etkisözdür. Bu alanda çalışan bir diğer isim Halliday ise yetişkinlerin kullandığı amaçları 7 alt işleve ayırmıştır (Halliday, 1975'den aktaran Topbaş ve Maviş, 2007). Bunlar; isteğin karşılanmasına yönelik olan araç işlevi, belli bir kişinin istenen davranışı yapmasına yönelik olan düzenleyici işlev, diğer kişilerle etkileşimi sağlamaya yönelik olan etkileşim işlevi, kişisel duyguların ve ilgilerin ifade edilmesine yönelik olan kişi işlevi, çevreyi tanımaya yönelik olan tanıma/araştırmacı işlev, yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yönelik olan hayali işlev ve kişilere anlatacak bir şeyiniz olduğunu ifade etmeye yönelik olan bilgilendirme işlevidir. Bu sınıflama çocukların dil işlevlerinin sınıflandırılmasında da kullanılmaktadır. Sözel niyetler Dore tarafından ise etiketleme, tekrarlama, yanıtlama, rica etme/isteme, yanıt isteme/bekleme, seslenme, selamlama, itiraz etme ve uygulama/deneme olarak 9 ana kategoriye ayrılmıştır (Dore, 1974'den aktaran Topbaş ve Maviş, 2007).

Kullanım bilgisinin dilin sosyal yönlerini ele aldığı düşünüldüğünde bu etkileşimin karşılıklı olma yönünün de incelendiği bilinmektedir. Bu aşamada konuşan kişinin amaç ve etkilerinin dışında, kişiye yönelik konuşmaların ve çevresel girdilerin de üzerinde durulmuştur. Çocuğun dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de annece, anne dili gibi terimlerle de ifade edilen ve yakın çevre tarafından çocuğa sağlanan dil girdisi

olan çocuğa yöneltilmiş dildir. Yetişkin çocuğa küçük yaşlardayken daha kısa ve basit cümleler kurarken zamanla daha karmaşık cümlelere geçmektedir. Annenin sözel ifadelerinin yanı sıra jestleri ve hareketleri gibi sözel olmayan ifadeleri de dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocukların dil gelişiminin desteklenmesinde ailelere; çocuğun ilgilerine yönelik sohbet etme, çocuğun söylediklerini genişleterek model olma, çocuğun düzeyine uygun dil yapısı kullanma, açık uçlular başta olmak üzere sorular yönelterek kendini ifade etme fırsatı sunma gibi tavsiyelerde bulunmaktadır (Topbaş ve Maviş, 2007).

2.3. Dil Gelişim Dönemleri

Farklı dillerin kendine ait bazı özellikleri olmasına rağmen dil gelişimi benzer aşamalar ve süreçler içermektedir. Konuşma dilinin gelişimi Bleile tarafından dört dönemde ele alınmaktadır. Bu dönemler kendi içlerinde de alt evrelere ayrılmaktadır (Topbaş, 2007b; Bee ve Boyd, 2009)

Dönemler	Evreler	Özellikler
Söz öncesi iletişim (0-1 yaş)	Sesleme/Fonasyon (0-1 ay)	-anlam içermeyen -doğal/refleksif sesler -ağlama/hapşırtma vb.
	Gıgıldama/Agulama (2-3 ay)	-ünlü seslere ek k/g sesleri -mutluluk/rahatlık vb. hisleri belli eden sesler
	Genişletme (4-6 ay)	-ses denemeleri
	Düzenli mırıldanma/Babıldama (7-9 ay)	-tekrarlı mırıldanmalar
Sözcük öğrenme (1-2 yaş)	Çeşitlendirilmiş mırıldanma (10-12 ay)	-zengin ses -uzun hece dizinleri -karmaşık mırıldanmalar -yetişkinine benzer ton kalıbı -iletişim amacı
	İlk sözcükler (12-15 ay)	-iletişim amaçlı sözcükler -ba yerine da kullanma hataları
	Sözcük öğrenme (15-18 ay)	-sözcükler artar -tek sözcük çok anlam içerir
Kural öğrenme (2-5 yaş)	Sözcük çeşitlendirme (18-24 ay)	-neredeyse tüm sesler çıkar -konuşulan dile uygun sözcükler başlar
	-	-hızlı ilerleme -sözcük dağarcığı -kurallı yapılar
Sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık (5 yaş-...)	-	-yetişkinle aynı dil -yeni sözcükler -uzun/karmaşık cümleler -okuma yazma

Şekil 2.1. Dil gelişim dönemleri

2.3.1. Söz öncesi iletişim dönemi

Doğumla 1 yaş aralığını kapsayan söz öncesi iletişim dönemi sesleme evresi ile başlayıp çeşitlendirilmiş mırıldanma evresi ile sonlanan beş farklı evreye ayrılır. Sesleme evresinde anlamsız ve ünlü seslere benzeyen veya ağlama gibi doğal sesler çıkaran bebek, sonraki 2-3 ayı kapsayan gııldama evresinde mutluluk gibi duygularını ifade eden /k/, /g/ gibi sesleri çıkarmaya başlar. Bebeğin farklı ses denemeleri yaptığı genişletme evresi 4-6 ay arasını kapsar. Evrenin sonlarına doğru bebek ba, da gibi mırıldanmalar yapmaya başlar. Yetişkinler tarafından sıklıkla ilk sözcükler olduğu zannedilen bababab, dada, nananan gibi tekrarlı mırıldanmalar 7. ve 9. aylarda görülür. Düzenli mırıldanma olarak adlandırılan bu evreyi 1 yaşa kadar devam eden çeşitlendirilmiş mırıldanma evresi izler. Bu evreyle birlikte bebek çıkardığı sesleri zenginleştirerek ve daha uzun hece dizinleri oluşturmaya başlar. Yetişkinlerinkine benzeyen ses tonu kalıpları kullanabilir. Tekrarlı mırıldanmaların yerini artık badabigu gibi daha karmaşık birleştirmeler almaktadır. Bu sesler doğrudan bir anlam taşımamasına rağmen çocuk tarafından iletişimsel amaçlar güdülerek çıkarılmaktadır. Bu seslerin yetişkin tarafından pekiştirilmesi ve dönüt verilmesinin dil gelişiminde tetikleyici olduğu varsayılmaktadır (Topbaş, 2007b).

2.3.2. Sözcük öğrenme dönemi

Konuşmanın başlangıcı olarak kabul edilen sözcük öğrenme dönemi 1-2 yaşları arasını kapsamaktadır. Artık anlamlı sözcüklerin çıkarıldığı bu dönemin yarısına gelindiğinde çocuklar 50 civarındaki bir sözcük dağarcığına sahip olurlar. İlk sözcükler olarak adlandırılan evre 12-15. aylar arasındadır. İletişim amaçlı sözcükler kullanılmaya başlar. Ba yerine da kullanımı gibi hatalar yani baba yerine dada, bada gibi sözcüklerin çıkarılmasıyla sık karşılaşılır. Dönemin ikinci evresi 15. ve 18. aylardaki sözcük öğrenme evresidir. Çocuğun sözcükleri çeşitlenir. Tek sözcük farklı anlamlar içerebilir, yani çocuk baba derken hem babasını kastedebilir hem de tuttuğu eşyanın babasına ait olduğunu söylüyor olabilir. Kavram gelişimi dil gelişiminden daha ileride olduğu için alıcı dil ifade edici dilden daha gelişmiş durumdadır. İki yaşa kadar devam eden sözcük çeşitlendirme evresiyle dönem sona erer. Bu son evrede dil becerileri hızla ilerler ve çocuk hedef yetişkin diline uygun seslerin neredeyse tümünü üretebilir hale gelir. Farklı seslerden oluşan karmaşık hecelerin kullanımı hızla artmaktadır. Başlangıçta evrensel özellik gösteren ve kolay çıkarılabilen seslerden oluşturulan hece ve sözcükler bu dönemde yerlerini çocuğun çevresinde konuşulan dilin özelliklerine uygun sözcüklere bırakır.

2.3.3. Kural öğrenme-Söz düzeyi sistematik gelişim dönemi (2 yaş-5 yaş)

Sesbilgisel gelişimin en hızlı ilerlemesinin olduğu dönemdir. Sözcük dağarcığı gelişir ve çocuk tarafından kullanılan yapı yetişkinin kurallı yapılarına uygun hale gelir. Bu evredeki dil gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçüt anlaşılabilirliktir. Doğal ortamdaki anlaşılabilirlik düzeyleri karşılaştırıldığında; 2 yaş çocuğunda %26 ile %50 arasında değişen sonuç, çocuk 4 yaşına geldiğinde %100'e çıkmaktadır (Topbaş, 2007b).

2.3.4. Sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık dönemi (5 yaş ve sonrası)

Çocuk artık yetişkinle aynı dili konuşabilir hale gelir. Sosyal konuşmalarının yanı sıra sesbilgisel farkındalık ve ardından gelen okuma-yazma becerileri sayesinde yeni sözcükler, değişik yapılardaki uzun ve karmaşık cümleler öğrenerek bunları kullanmaya başlar. Bu dönemde dil becerileri ile okuryazarlığın nasıl ilişkilendirildiği sorusunun yanıtını almak için okuma-yazmaya yönelik paradigma değişikliğini ele almak gerekmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda ister ses temelli ister bütünsel olsun okuma yazma öğretiminin çocuk hazır olduğunda ve okula başladığında yapılması gerektiği görüşü hâkimdir. Bu dönemlerde de çocukların okuryazarlık davranışları araştırılmakla birlikte özellikle Clay (1966) tarafından yapılan araştırmayla birlikte erken okuryazarlık kavramı alanyazına girerek araştırılan bir alan haline gelmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların okuryazarlık sürecindeki becerileri Clay (1969), Read (1970) ve Goodman (1976) gibi araştırmacılar tarafından incelenmeye başlamıştır (Karaman Benli, 2018). Özellikle 1980'li yıllarla beraber sosyal-etkileşimci yaklaşımların etkisiyle iletişimsel davranışları inceleyen araştırmalar, okuryazarlığın da aynı dil gibi sosyal çevre içinde başladığını göstermiştir. Bu yeni anlayışa göre erken okuryazarlık becerileri çocuk formal bir eğitime başlamadan önce gelişmeye başlayan ve doğal deneyimlerden beslenen bir süreçtir. İlk altı yaş kritik olmakla birlikte çocuklar arasında bireysel farklılıklar bulunabilmektedir. Sözel ve yazılı dili oluşturan öğeler birbirleriyle ilişkili ve eş zamanlı olarak, ailenin çocuğa sunduğu deneyimler ve çocuğun model alma süreçleriyle gelişmektedir (Teale ve Sulzby, 1986, s. xviii). Her evde bulunan yazılı materyaller (gazeteler, ilaç ve yiyecek kutuları, kitaplar...) ve yazmaya teşvik eden malzemeler (boyalar, kağıtlar, kalemler...) ile çocuk sürekli karşılaşmaktadır. Bu malzemeleri kullanan ve hayatlarında okuma yazmaya ilişkin eylemler yapan aile bireyleri, bu etkinlikleriyle çocuğa okuryazarlık olayları görme fırsatı sağlamaktadır. Birlikte

yapılabilecek kitap okuma etkinliklerinin dil ve okuryazarlık gelişimine etkisi bununla öne çıkmaktadır. Bu tür deneyimler ile çocuk; yazı ve yazılı dil farkındalığını kazanarak okuryazarlık sürecine büyük bir adım atmış olacaktır (Van Kleeck ve Schule, 1987'den aktaran Ege, 2007b).

Okuma ve yazma etkinliklerinin temelinde de dilde olduğu gibi iletişimsel amaçların yattığı düşüncesi ile gelişimsel ve bütüncül bir bakış açısı birleştğinde okuryazarlık kavramı ortaya çıkmaktadır. Okuma yazma becerileri için gerekli olan ön becerilerin, dil gelişimi ile iç içe olduğu görülmektedir. Okuryazarlık becerilerinin temelinde yer alan iki beceri bulunmaktadır; üstdil becerileri ve bağlam dışı dil (Ege, 2007b). Sesbilgisel gelişimini tamamlamamış yani kullandığı dilin seslerini ayırt edemeyen çocuklar okuma yazmada zorlanacaktır. Bu ayırt etme yani dilin analizini yaparak fikir yürütebilme ve kontrol edebilme becerisi üstdil becerileri olarak tanımlanmaktadır ve çocuğun ses-harf bağlantısını kurabilmesi için kazanmak zorunda olduğu bir beceridir. Bir diğer önemli beceri olan bağlam dışı dil ise çocuğun o anda hayatında olmayan konulara ilişkin konuşabilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Ev ortamında çocuk kendi bildikleri ya da deneyimleyip bilgi almak istediği konular hakkında konuşurken, okulda kendisinden daha uzak konularda konuşmalarla karşılaşacaktır. Özellikle alt sosyoekonomik katmandan gelen çocukların bağlam dışı konuşma deneyimlerinin, diğer çocuklara göre daha az olduğu ve okul yaşamlarında zorlanmalarının bir nedeninin de bu durum olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Ely ve Gleason, 1995). Okul dilini öğrenmek yani akademik söyleme hâkim olabilmek için çocuğun bunu deneyimlemesi gerekmektedir. Orta ve üst düzey ailelerin, çocuklarını bu yönde daha çok destekledikleri belirtilmektedir.

2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Erken okuryazarlık bakış açısında çocuk, okuryazar olma yolundaki becerilerini formal bir eğitim almadan gelişimsel süreç içerisinde kazanmaktadır. Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre bu süreçte dıştan içe ve içten dışa olarak adlandırılan iki alan bulunmaktadır. Dıştan içe alanda hikâye gibi bağlamsal ve kavramlar gibi anlama ilişkin birimler bulunmaktadır. İçten dışa alanda ise dil (sözcükler), ses (fonemler) ve yazı (çizgi) birimleri yer alır. Dıştan içe beceriler daha çok okuma yazma öğrenildikten sonraki anlamaya ilişkin becerilerken içten dışa olanlar erken okuryazarlık sürecindeki temel

becerileri oluşturmaktadır. Öncelikle erken okuryazarlık becerilerinin doğumdan itibaren nasıl geliştiğine yer verilecek ardından ise bu beceriler açıklanacaktır.

Doğumdan okulöncesi dönemin sonuna kadar çocuklar tarafından elde edilen erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımlar şu şekildedir (Snow vd., 1998'den aktaran Saracho, 2017b, s.319);

Çocuklar doğumdan üç yaşına kadar geçen sürede belirli kitapları kapaklarından tanıyabilir, kitapların belirli şekillerde ele alındığını fark edebilir, kitap okumaya ilgi duyarak yakınlarıyla okuma rutinlerine girebilir, kitaplardaki belli nesneleri etiketler olarak kavrarken karakterler hakkında yorumlar yapabilir. Resimlerin gerçek nesnelerin sembolleri olduğunun farkına varır. Hikâyeleri dinler. Kafiye oyunlara ve tekerlemelere ilgi duyar. Amaçlı olarak karalamalar yapma, belirli harflere katılmaya başlama, yazı ve harflere benzer çizimler yapma gibi yazı farkındalığına ilişkin becerileri hayata geçirmeye başlar.

Üç ve dört yaşlarına geldiğinde ise çocuk, alfabenin kendi isimleri olan harflerden oluşan bir semboller sistemi olduğunu kavrayacak kadar erken okuryazarlık becerilerini geliştirmiş durumdadır. Artık yakın çevresindeki yazı içeren detayları tanımaktadır. Hikâyelerde okunan şeyin resimler değil de yazılar olduğunu kavrayabilmektedir. Yazıların farklı amaçlarla kullanıldığını bilir, örneğin; alışveriş listesi, hikâye, yemek menüsü gibi. Kendi ismini ya da yakın çevresindekilerin isimlerini oluşturan harfleri tanıyabilir. Bunlar gibi yazı ve harf bilgisine ilişkin becerilerin yanı sıra fonolojik farkındalığı da gelişmeye başlar. Sözcüklerdeki ayrı veya tekrar eden sesler dikkatini çekmeye başlamıştır; masa, kasa, tasa gibi. Verilen bir sesle başlayan kelimeler üretmeye ya da kafiye oluşturmaya başlar. Konuşmalarında yeni kelimeleri ve doğru dilbilgisi yapılarını kullanır. Sözel yönergeleri anlayarak uygulayabilir. Kitaplara ve okumaya ilgisi artarken olay örgülerini de kavramaya başlar. Okunanları kendi deneyimleri ile ilişkilendirir. Bu aşamada okumalar sırasında sorular ve yorumlar yapılarak, hikâyeyi anlamaları desteklenmelidir. Bu ilgi, kendini okuma ve yazma girişimleri olarak gösterebilir. Bu kazanımlardan anlaşılabilceği gibi çocuk, üç-dört yaşlarındayken tüm erken okuryazarlık becerilerinde hızlı bir gelişme göstermektedir.

Beş yaşından ilkokula başlayana kadar geçen sürede ise erken okuryazarlık becerileri daha da gelişmektedir. Çocuk artık kitapları daha iyi tanımakta, bölümlerini ayırt edebilmekte ve her bir bölümün ne ifade ettiğini bilmektedir. Tanıdık yazıları yazabilir ya da daha önce okunmuş olan metinleri okuyabilir/okuyormuş gibi yapabilir.

Harfleri tanıyabilir ve isimlendirebilir. Bazı ses harf bağlantılarını kurabilir. Yazılı bir kelimedeki harf sırasının, dildeki sözcüklerdeki ses sırasını temsil ettiği kavrayabilir. Bazı kelimeleri tanır. Konuşmalarındaki yeni sözcükler ve dilbilgisi yapıları artar. Sözlü dilden yazılı dile uygun değişimleri gerçekleştirir. Basit cümlelerde anlatım bozukluğu olduğunda bunları fark eder. Metinlerdeki olayları günlük yaşamına adapte eder. Hikâyeleri yeniden anlatma, düzenleme, dramatize etme; okunan hikâye hakkındaki sorulara doğru yanıtlar verme; görselleri ya da hikâyenin bölümlerini temel alarak tahminler ileri sürme; okunanı dikkatle dinleme gibi becerileri hızla gelişir. Artık bazı kitap başlıklarını hatta yazarları adlandırabilmektedir. Basit sözcükler arasındaki ses farklılıklarını ve benzerliklerini kolayca fark ederek gösterebilir. Bu kazanım fonem dizilerini kavramaya başladığının da göstergesidir. Birçok büyük ve küçük harfi artık bağımsız olarak yani yardım almadan yazabilmektedir. Yani bu dönemde artık ses ve yazı farkındalığına ilişkin tüm becerileri bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Kendi anlamlandırdığı şekilde de olsa bağımsız olarak yazılar yazar. Bunları geleneksel yazıdan ayırmak gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca geleneksel şekilde yazılmış bir kelimeyi oluşturan harfleri tanıyarak ayırabilmektedir. Kendi ismini ya da yakın çevresindekilerin isimlerini, kendisine dikte edilen çoğu harfi ve bazı basit kelimeleri de yazabilmektedir. Bu kazanımların anadili İngilizce olan çocuklara yönelik olduğu göz ardı edilmemelidir. Bazı farklılıklar olması doğaldır ancak temel özellikler bakımından gelişim süreçleri anadili Türkçe olan çocuklarda da benzer ilerlemektedir.

Alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yazma, dinlediğini anlama, sözel dil, sözcük bilgisi ve anlama gibi farklı başlıklar altında gruplandığı görülmektedir. Bu araştırmada ise erken okuryazarlık becerileri; sözel dil, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yazma ve alfabe ve harf bilgisi olarak sınıflandırılmıştır. Sözcük bilgisi, sözcük dağarcığının geliştirilmesidir ve okuduğunu anlama becerisinin yordayıcısıdır. Sesbilgisel farkındalık, farklı sesleri ayırt edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yazı farkındalığı, yazının bir anlam ifade ettiği, sembollerden oluştuğu ve belli bir sırayla okunduğu gibi temel bilgilerin bilinmesidir. Yazı yazma; çocuğun karalama, şekil hatta harf yazma gibi girişimleri olarak ifade edilebilmektedir. Alfabe ve harf bilgisi ise okuma becerisinin temellerindendir.

2.4.1. Sözcük bilgisi

Sözcük bilgisi, sözcük dağarcığı ya da sözel dil olarak da ifade edilebilmektedir (Akoğlu, 2018). Okumanın sadece sesleri birleştirmekten ibaret olmadığı ve anlamlandırmanın da gerekli olduğu göz önüne alındığında sözcük bilgisinin önemi anlaşılmaktadır. Sözcük bilgisi becerisi; dil becerileri ve okuma becerilerinin yanı sıra ilerleyen dönemlerdeki okul başarısının da önemli bir yordayıcısıdır (National Early Literacy Panel, 2008; Marulis ve Neuman, 2010). Bu becerinin geliştirilme süreci doğumla başlamakta ve zamanla gelişmektedir (Trawick-Swith, 2013).

2.4.2. Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Paul, 1995). İleriki okuma becerisinin en güçlü yordayıcısı olan bu beceri; sözcükleri hecelerine ayırabilme, sözcüklerdeki uyakları kavrayabilme, sözcükleri ses birimlerine ayırabilme, sözcükteki sesbirim sayısını hesaplayabilme gibi çeşitli becerileri içermektedir.

2.4.3. Yazı farkındalığı

Yazı farkındalığı çocuğun yazılı materyallerle etkileşim halinde olmasıyla sağlanabilen ve bir anlam ifade etmesi, sembollerden oluşması ve belli bir sırayla okunması gibi yazıya ilişkin temel bilgilerin edinilmesi olarak ifade edilebilecek olan beceridir. Doğumla beraber gelişmeye başlayan bu becerileri (Trawick-Swith, 2013) çocuk kendi başına öğrenebilmekle beraber desteklenmesi durumunda bu gelişimin daha doğru ve hızlı olacağı söylenebilmektedir.

2.4.4. Yazı yazma

Yazı yazma, çocuğun erken okuryazarlık sürecindeki yazı yazma girişimleri olarak ifade edilebilmektedir. Bu dönemde çocuklar, yazıya ilişkin mektuplaşma, arkadaşlarına not yazma gibi çeşitli deneyimleri hayata geçirmekte ve yazı yazmaya ilişkin deneyimler kazanmaktadır. Çocuklar harfleri hatta sözcükleri doğru ve eksiksiz yazsalar bile henüz harf-ses ilişkisinin kazanılmadığı, sadece görsel belleklerini kullanarak yazı yazdıkları unutulmamalıdır (Karaman Benli, 2018).

2.4.5. Alfabe ve harf bilgisi

Harf bilgisi becerisi, okuma becerisinin ön koşul becerilerindendir. Okumayı öğrenme sürecinde çocuğun öncelikleri harfleri tanıması ve isimlerini bilmesi gerekmektedir. Bu sayede sözcükleri çözümlemeyi başararak okuma becerisini kazanacaktır. Dönem başında harfleri tanıyıp isimlendirebilen, harf sesleri ve bileşimlerine duyarlı olan birinci sınıf çocuklarının bu becerileri yapamayan veya birini yapabilen çocuklara göre yıl sonunda kelimeleri daha akıcı tanıyıp seslendirebildikleri bilinmektedir (Karakelle, 2004).

2.5. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde özellikle etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Çocuğun pasif kalarak yetişkinin doğrudan okumalar gerçekleştirdiği etkinliklerden ziyade etkileşimli okumalarda çocuğun etkin katılımı istenmektedir. Kitaplar sayesinde çocuk yeni kavramlar öğrenme, yeni cümle yapıları deneyimleme, günlük hayatında karşılaşamayacağı olay/kişi/hayvan/nesnelerle tanışmakta, içeriğinde bulunan resim ve yazılarla farkındalık kazanmaktadır. Etkileşimli okunan kitapta ise çocuk etkin katılım göstererek sohbet etme imkânını da yakalamaktadır. Bu amaçla yetişkinin etkin dinleyici rolünü üstlenerek ve çocuğa okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında öykü hakkında sorular sorarak; çocuğun yanıtlar vermesini, bilmediği kelimeleri öğrenmesini ve cümlelerini genişletmesini sağladığı etkileşimli okumaların yapılması gerekmektedir (Saracho, 2017a). Etkileşimli kitap okuma çocuğu okuma etkinliğine katılmaya teşvik etme, çocuğa konuştuklarıyla ilgili dönüt verme ve çocuğun ilgi alanlarını yansıtan kitaplar seçerek üzerinde konuşulacak konular belirleme olarak ifade edilebilecek üç temel prensibe dayanmaktadır (Er, 2016). Çocuğun etkin katılımının sağlanabilmesi için Whitehurst vd. (1994) tarafından bazı teknikler belirlenmiştir (Ergül, Dolunay-Sarıca ve Akoğlu, 2016). Yetişkin çocuğa öyküde bir ifade ya da cümleyi tamamlayabilir, öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorabilir, kitaptaki resimlerde geçen olayları açık uçlu sorular sorarak çocuğun betimlemesini sağlayabilir, kitabın resimlerinde yer alan bir nesne ya da eylemi isimlendirmesini isteyebilir ve çocuğun hikâyedeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurmasını sağlayabilir. Etkileşimli kitap okuma, çocuğun etkin katılımının sağlanması dışında ona yapıcı dönütler verme ve yanıtlarını genişletme süreçlerini de içermelidir. Konuşma başlatma, çocuğun yanıtlarının

doğruluğunu değerlendirme, çocuğun yanıtlarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletme ve çocuktan düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını isteme gibi stratejiler bu amaçla kullanılmaktadır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarında resim ve içerik açısından uygun bir kitabın seçilmesine, çocuğun kitabı ve resimleri rahatça görebileceği şekilde oturmasına, okuma sırasında gerekli açıklamaların ve bilgilendirmelerin yapılmasına, gerekirse ek materyaller kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Okumalar sırasında çocuk giderek daha etkin katılım göstererek daha üst düzey bilişsel becerilerde ustalaşmaya başlar. Bu tip okumaların doğrudan okumalara kıyasla, tüm gelir gruplarından gelen çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Bredekamp, 2015).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde, etkileşimli kitap okuma dışında birçok etkinlik de önerilmektedir. Bu beceriler, uyaran zenginliği ve teşvik ile gelişmektedir (Feyman Gök, 2013). Çocuklarla; aynı seslerle başlayan/bitene sözcüklere ilişkin oyunlar oynanması, kafiye içeren tekerleme, şarkı ve ninniler söylenmesi, uyalara dikkat çeken hikâyeler okunması gibi etkinlikler sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Ekici, 2014; Parpucu, 2016). Bu gibi etkinlikler çocukları hem eğlendirmekte hem de becerilerini desteklemektedir. Özellikle sesbilgisel farkındalık ve fonemik becerilerin desteklenmesine odaklanarak uygulanmaları tavsiye edilmektedir. Yazı farkındalığı, yazı yazma ve harf bilgisi becerileri; çocuğun çevresinde tebrik notları, alışveriş listeleri gibi yazılı uyaranların bulundurulması, çocuğa çizim fırsatları sağlanması, kelime oyunları oynanması, basit bulmacalar çözülmesi gibi çalışmalarla yani çocuğa yazıca zengin bir çevre sağlanarak ve çocuğun dikkati bunlara çekilerek desteklenebilmektedir (Şimşek, 2011; Bayraktar, 2013; Honig, 2017; Weigel, Martin ve Lowman, 2017). Sözcük bilgisi becerisi ise çocuğa sürekli fırsatlar sağlanması ile geliştirilebilmektedir. Çocuğun akranlarıyla oluşturulabilecek küçük gruplar halindeki tartışmalar, yeni sözcükler öğrenilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde planlanacak rol oyunları da çocuğun farklı ortamlarda kullanılan sözcükleri ve dil yapılarını kazanmasını ve bildiklerini pekiştirmesini sağlayacaktır (Slavin ve Chambers, 2017). Bu oyunlar; süpermarketçilik, doktorculuk, tamircilik olabilir. Oyunlara katılacak etiket, reçete, fatura gibi yazılı materyallerle bütünsel bir gelişim de sağlanacak ve diğer erken okuryazarlık becerileri de desteklenecektir. Kitap ve hikâye okuma çalışmaları, karşılıklı edilen sohbetler ise sözcük bilgisi becerisini doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin yapması gereken bunları çocuğa

birer ders olarak sunmak değil gündelik fırsatlar olarak yaşamlarının her anına yedirmektir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde tek bir beceri alanına değil tüm becerilere ve onların alt becerilerine odaklanması, bütünsel bir gelişimin sağlanması açısından önemlidir (McConnell ve Wackerle-Hollman, 2016).

2.6. İlgili Araştırmalar

İzleyen bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda okulöncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmaları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir. Ebeveynlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları bu araştırmada iki alt boyutta ele alınmaktadır. Bu nedenle ilgili alanyazındaki çalışmalar da erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailenin rolü yani ev erken okuryazarlık ortamı ile ilgili olanlar ve ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumundan beklentileri ile ilgili olanlar olarak iki başlık altında verilmiştir. Dil destek çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalarda ise programların aile temelli hazırlanmış olmasına ya da aile katılımı çalışmalarını da içermiş olmasına dikkat edilmiştir.

2.6.1. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailelerin rolü

Ev erken okuryazarlık ortamı ile ilgili araştırmaların genellikle tarama çalışmaları olduğu görülmüştür. Sadece ev okuryazarlık ortamının ele alındığı ve çeşitli demografik özellikler bakımından incelendiği araştırmalar bulunduğu gibi kitap okuma, çocuğa yöneltilmiş dil gibi ev içi etkinliklere odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır. Sosyoekonomik katman, çocuğa kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı gibi faktörlerin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve evde çocuklara sunulan erken okuryazarlık deneyimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ev erken okuryazarlık ortamının sadece sunulan etkinliklerin düzeyiyle değil ailelerin okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarıyla da ilişkili olduğunu öne çıkaran araştırmalara yurt dışında rastlanmakla beraber Türkiye’de sınırlı kaldıkları dikkat çekmektedir. İzleyen bölümde erken okuryazarlık becerilerini incelerken aileden kaynaklı faktörlere odaklanan Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017) farklı sosyoekonomik katmanlardan gelen 341 anasınıfı öğrencisi ve aileleri ile yürüttükleri çalışmalarında, ev okuryazarlık ortamlarındaki farklılıkları incelemişlerdir. Ankara’da yürütülen

araştırmanın verileri Sosyo Demografik Özellikler Formu ve “Ev-İçi Erken Okuryazarlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Sosyoekonomik katman yükseldikçe evdeki okuryazarlık ortamının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Orta ve alt sosyoekonomik katmanlardaki ailelerden gelen çocukların desteklenmesi ve aile bilgilendirme çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca tüm ailelerdeki ılımlı ev okuryazarlık ortamı oranının düşük olduğuna değinilmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan’ın (2016a) çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini incelendiği araştırmasında, ebeveynlerin kitap okuma etkinliklerine yer vermelerine rağmen okuryazarlığı destekleyenlerin az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 348 ebeveyn den veriler “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği”yle toplanmıştır. Ebeveynlerin genellikle haftada 1-2 kez ve 10-20 dakika kitap okuduğu belirtilerek ailelerin bilinçlendirilerek kitap okuma sıklığının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okuma sıklığının eğitim ve gelir durumu yükseldikçe artarken, okuryazarlık öğretiminin ise düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ailelerde daha sık yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altun, Tantekin Erden ve Snow’un (2016) çalışmasında okulöncesi dönem çocuklarının yazı ve ses farkındalıklarını belirleyen ev içi etmenler incelenmiştir. 168 çocuk ve ailelerinin katıldığı çalışmanın verileri “Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Ev-İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” ile toplanmıştır. Aileler tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda çocukların genellikle anneleriyle kitap okudukları, büyük çoğunluğunun günde 1 saatten az kitapla ilgili etkinlik yaptıkları bilgilerine ulaşılmıştır. Bu durumun gelişmiş ülkelerdeki araştırma sonuçlarına kıyasla çok az olduğuna değinilmiştir. Çocuğa kitap okunan süre arttıkça yazı ve ses farkındalık puanlarının yükseldiği, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma sürelerinin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ev içi okuryazarlık ortamının ve anne eğitim düzeyinin, çocuğun ses ve yazı farkındalığı becerilerinin güçlü yordayıcıları olduğu belirtilmiştir.

Özbek Ayaz (2015) ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarını desteklemek için kullandığı okuryazarlık uygulamalarını incelediği araştırmasında kitap alma ve okuma uygulamalarını da incelemiştir. 125 düşük ve 125 üst sosyoekonomik katmandan gelen aileyle yapılan çalışmada, veriler “Aile İçinde Okuryazarlık Gelişimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çocuğa kitap okuyan kişinin üst sosyoekonomik katmanlarda evin bireyleri

arasında değişirken alt sosyoekonomik katmanda genellikle anne olduğu ve bu ailelerin daha az kitap alma ve okuma uygulamaları gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Heath vd. (2014) ocukların erken okuryazarlık becerilerini incelerken ailelerin ekonomik durumu, aile geçmişleri ya da eğitim düzeyi gibi değişkenlerin sıklıkla kullanıldığına değinerek ebeveynlerin sesbilgisel farkındalıklarını ve öz yeterliklerini de ele alan bir araştırma yapmışlardır. Okulöncesi eğitimin başında ve sonunda 4 yaşlarındaki 102 çocuktan veriler toplanmış, ailelere dair bilgiler okulöncesi eğitimin başında alınmış ve çocukların okuryazarlık becerileri 6-7 yaşlarındayken llmştş. Ailesel faktörlerle ilişki olarak yüksek risk altındaki çocukların düşük risk altında olanlara göre okuryazarlık ölçümlerinden daha düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ne var ki çocukların başarısının en önemli yordayıcısı ailesel faktörler değil çocukla ilgili faktörler olarak bulunmuştur. Ses ve harf bilgisine sahip olmanın çocuğun ileriki okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğuna değinilmiştir. Bu sonuç risk altındaki çocukların desteğe ve müdahalelere ihtiyaç duyduğunun ve bu sayede becerilerini geliştirebileceklerinin kanıtı olarak gösterilmiştir.

Hindman, Skibbe ve Foster (2014) etkileşimli kitap okumanın eşitleri ve okulöncesi çocuklarının dil ve okuryazarlık becerilerine etkilerine yönelik yaptıkları çalışmada farklı etnik, dilsel ve sosyoekonomik katmanlardan gelen yaklaşık 700 aileyi ve 2001 doğumlu çocuklarını 2 ve 4 yaşındayken incelemişlerdir. Ebeveynlerin konuşma stillerinin etnik köken, çocuğun cinsiyeti, evde konuşulan dil ve yaştan bağımsız olduğu belirtilmiştir. Kitap okumalar sırasında ailelerin kodlara (sesler, harfler gibi) odaklanmak yerine daha çok metnin anlamına yoğunlaştığına ve çocuğun yaşı, gelişimsel durumu ve bulunan sosyoekonomik katman gibi değişkenlerin okumalar üzerinde etkili olduğuna değinilmiştir. Ailelerin kodlara odaklı okumaya daha az ağırlık vermesinin nedenlerinden biri olarak bazı ailelerin bazı kitapları ilk defa okumuş oldukları için anlama önem vermeleriyle ve tekrarlayan okumalarda kodlara daha fazla ağırlık verebilecek olmaları gösterilmiştir. Kodlara odaklı okuma ile çocukların okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmadığı ancak anlam odaklı okumaların çocukların kelime bilgisini önemli derecede desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma esnasındaki ebeveyn konuşmalarının çocuğun önceki deneyimleri ve günlük yaşamına odaklandığına değinilerek ocuk üzerindeki etkilerinde çocuğun erken bilişsel becerilerinin etkisi de araştırılmıştır. Hikyeyi hatırlama, hikâyeyi özetleme ve hikâyeyi çocuğun kendi

hayatıyla ilişkilendirmeleri incelendiğinde; çocukların 2 yaşındaki bilişsel becerilerinin 4 yaştakini yordama da etkili olmadığına ulaşılmıştır.

Korat (2010) tarafından 40 okulöncesi ve 50 birinci sınıf çocuğuyla yürütülen araştırmada elektronik kitapların; kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi ve okuma becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elektronik kitap okumanın iki yaş grubunda da fayda sağladığı, okuma ve hikâye anlama becerilerinde birinci sınıfların okulöncesine kıyasla daha çok gelişme sağladığı ancak kelime öğrenme becerilerinde yaşlar arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda katılımcı çocukların teknoloji kullanma becerilerine sahip olduğu ve olmayan çocukların desteklenmesi gerektiğine değinilmiştir.

Altıparmak (2010) tarafından yapılan çalışmada ailelerin büyük kısmının evde yapılan okuryazarlık çalışmalarını önemli bulduğu ve okulda yapılanlara benzer çalışmalara yer vermeleri gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür çalışmalara yer verme sıklığının ailenin eğitim ve gelir durumu arttıkça arttığı ve annelerin çocuklarıyla okuryazarlık çalışmalarını babalardan daha çok yaptığı belirtilmiştir.

Çat Şahin (2009) tez çalışmasında annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinin ilişkisini incelemiştir. 150 çocuk ve annesinin oluşturduğu çalışma grubuna ait veriler “Descoeudres’in Dil Testi”, “Peabody Resimli Kelime Testi”, “Limbosch-Wolf’un Lugatçe ve Dil Testi” ve “Okuma İlgisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı; okulöncesi eğitim kurumuna devam etme, doğumdan sonraki ilk 3 yıl bakım şekline göre (bakıcının baktığı çocuklar daha başarılı), ailenin sahip olduğu çocuk sayısına, anne-baba eğitimine ve ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının ise yaş, eğitim durumu ve sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İki değişkenin birbirini etkilediği yani annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile çocukların dil gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Rowe tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada 47 ebeveyn ve 2 yaş 6 aylık çocuklarının doğal etkileşimleri 90 dakika kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın asıl sorusu alt sosyoekonomik katmanlardan gelen ailelerin üst sosyoekonomik katmanlardakilere göre neden daha kısa cümleler ve daha az çeşitli kelimeler kullandıklarının saptanması olarak verilmiştir. Çocukların kelime bilgileri “Peabody Picture Vocabulary Test” ile 2

yaş 6 aylıkken ve 3 yaş 6 aylıkken olmak üzere iki defa ölçülmüştür. Sonuçlar çocuğa yöneltilmiş dilin ilgili yaşlardaki kelime bilgisi üzerinde gelir ve eğitim durumuyla ilişkili şekilde etkili olduğu ve bu ilişkinin ebeveynin çocuk gelişimi hakkındaki bilgisinden ve inançlarından etkilendiği şeklinde sıralanmıştır.

Rowe, Alexander Pan ve Ayoub (2005) düşük gelirli ailelerdeki annelerin çocuklarına yönelik olarak kullandıkları dili ve bu dilin nedenlerini inceledikleri boylamsal çalışmalarında; 108 anne ve çocuğunun 14, 24 ve 36 aylardaki oyun konuşmalarını incelemişlerdir. Çocuğun yaşı arttıkça annenin kullandığı toplam sözcük sayısı ve çeşitliliğinin arttığı ve cinsiyetin bunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annenin eğitim düzeyi, dil ve okuryazarlık becerileri, yaşı ve ruhsal durumunun da kullandığı dil üzerinde etkileri olduğu belirtilmiştir. Annenin eğitim düzeyi, becerileri ve yaşı arttıkça daha çok ve çeşitli sözcük kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin gelir durumunun benzer olduğu bu ailelerde anne-çocuk iletişimlerinin çeşitlilik gösterdiğine değinilerek gelir durumunun tek başına bir belirleyici olmadığı ve çocuk-aile iletişiminin yordayıcıları üzerine çalışılması gerektiği vurgulanmıştır.

Hoff (2003) farklı sosyoekonomik katmanlardaki ailelerde büyüyen çocukların farklı dil öğrenme deneyimleri yaşadıklarına değinerek dil gelişimlerini arasında farklılıklar olduğunu öne sürdüğü araştırmasında 33 yüksek ve 30 orta sosyoekonomik katmandan anne ve 2 yaşındaki çocuklarıyla çalışmıştır. Eğitim düzeyi ve meslek ile belirlenen sosyoekonomik katmanın etkileri ise annenin çocuğa yönelttiği dilin özellikleriyle sınırlandırılmıştır. Anne ile çocuk arasındaki doğal iletişim 10 haftalık arayla iki kez kaydedilmiştir. Üst sosyoekonomik katmanlardan gelen çocukların daha çok sözcük üretebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ev okuryazarlık ortamı ile okumayla ilgili becerilerin ilişkisini araştırdıkları boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Okulöncesi dönemdeki 115 çocuğun sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırmada, ev okuryazarlık ortamına ilişkin bilgiler de ebeveynlerden toplanmıştır. Sonuç olarak ev okuryazarlık ortamının araştırılan yaş aralığında sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve kelime çözümleme becerileri ile anlamlı derecede ilişkili olduğu, sosyoekonomik katmanın etkilerinin ise ev ortamına kıyasla daha az etkili olduğu belirtilmiştir. Yani sınırlı çevresel olanaklara sahip olan çocukların ev okuryazarlık ortamları daha nitelikli hale getirildiğinde bu sınırları aşmalarının mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada kastedilen ev okuryazarlık ortamının pasif

değil etkin ortam olduğu yani etkileşimli okumalar veya çocuk ile ebeveynin birlikte yaptığı etkinlikler olduğuna değinilmiştir.

Storch ve Whitehurst (2001) düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailenin ve ev ortamının etkilerini araştırmışlardır. Okula hazırbulunuşluğun başarının sırrı olduğuna dikkat çekilerek bunun aile ortamında sağlandığına değinilmiştir. Head Start merkezlerine gitmekte olan 367 dört yaş çocuğu ve onların birincil bakıcılarıyla yürütülen boylamsal araştırmada; veriler Head Start programının başında, anaokulunda, birinci sınıfta ve ikinci sınıfta toplanmıştır. Erken okuryazarlık becerileri, okuma ölçümleri, aile ve ev özelliklerine ait verilerin analizi sonucunda okuryazarlık ortamı, ailenin beklentileri ve özellikleri ile çocuğun kelime bilgisi, hikâye oluşturma ve hatırlama becerileri ve anlama becerileri ile güçlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bu becerilerin özellikle okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi becerilerle ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak okulöncesi dönemdeki hem anlama dayalı hem de harf ve sesbilgisel farkındalık gibi becerilerin ikinci sınıftaki becerilerin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley tarafından 1998 yılında yapılan çalışmada, ev okuryazarlık deneyimlerinin yazılı ve sözlü dile etkileri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını orta ve üst sosyoekonomik katmanlardan gelen 110 okulöncesi ve 47 birinci sınıf öğrencisinin oluşturduğuna; verilerinin ise ailelere uygulanan anket ile toplandığına değinilmiştir. Kitaplara maruz kalmanın sözel dil becerileriyle yüksek derecede ilişkili olduğu ancak yazılı dil becerilerinde aynı sonuca ulaşılmadığı belirtilmiştir. Ebeveynlerin öğretime katılması ise yazılı dil becerilerine etki ederken sözel dil becerilerinde etkili bulunmamıştır.

Sosyoekonomik katman, çocuğa kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı gibi faktörlerin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çocuklarla gerçekleştirilen erken okuryazarlık becerilerini destekleyici kitap okuma gibi etkinliklerin genellikle anneler tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılan çalışmalardan yola çıkılarak anne çalışma durumu gibi faktörlerin incelenerek tek tip programlar yerine farklı çalışma koşullarına sahip annelerin de kolaylık hayata geçirebileceği programlar geliştirilmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin kitap okuma sıklığı gelir ve eğitim düzeyinin artması ile artarken, okuryazarlık öğretiminin düşük gelir ve eğitim düzeyinde daha sık yapılıyor olması dikkat çekmektedir. Bu durum, sosyoekonomik katmandan kaynaklanan farkların sadece

etkinlik bazında incelenmesinin yeterli olmadığını ve ailelerin uygulamaları arasında farkların daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin yapılan araştırmaların genellikle kısıtlı örneklemlemlerle yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmada ise daha büyük bir örneklem seçilerek daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazındaki bir diğer sınırlılık ise sosyoekonomik katmanın belirlenmesinde görülmektedir. Çoğu araştırmada sadece eğitim ve gelir durumu gibi değişkenler kullanılarak ve meslek, çalışma durumu gibi demografik özellikler dışarıda bırakılarak sosyoekonomik katman belirlenmiştir. Bu araştırmada ise katmanlar belirlenirken çok sayıda değişken kullanılarak kümeleme analizi yapılmış ve dolayısıyla daha kapsamlı ve çok yönlü bir değişken elde edilmiştir.

2.6.2. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailelerin okuldan beklentileri

Alanyazında, ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarından eğitsel olarak çocuklarının belli bir gelişim alanının desteklenmesine yönelik beklentilerinin incelendiği bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Ailelerin genel olarak okuldan beklentilerinin incelendiği araştırmalarda erken okuryazarlık ve dil becerilerine yönelik beklentilere dolaylı olarak değinilmiştir. İzleyen bölümde ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri ile ilişkilendirilebilecek Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

Polat Yaman tarafından 2016 yılında yapılan tez çalışmasında okulöncesi eğitim almakta olan çocukların ebeveynlerinin, okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin bu beklentilere yönelik algıları incelenmiştir. Ebeveyn en çok sağlık ve güvenlik alanında, en az ise fiziki kaynaklarda beklenti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Orta sosyoekonomik katmandaki ailelerin eğitime ilişkin beklentilerinin diğer ailelerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Çakıroğlu (2013) ebeveynlerin okulöncesi eğitim ile ilgili görüşlerini ve bu eğitimden beklentilerini incelediği tarama araştırmasında, anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki 231 çocuğun ebeveynine kendi geliştirdiği anketi uygulamıştır. Ebeveynlerin eğitim kurumundan, öğretmenlerden, eğitim programından ve eğitim süreci sonunda çocuklarından beklentileri; ebeveynlerin demografik özellikleri bakımından incelenmiştir. Ebeveynlerin okulöncesi eğitimin öneminin farkında olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitimden en temel beklentinin, çocuğun ilkokula hazırlanmasını ve

sosyalleşmesini sağlaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ebeveynlerin; eğitim programından özellikle aile katılımı çalışmalarındansa çocuğu sınıf ortamında destekleyen çalışmalarda daha yüksek beklentiye sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim süreci sonunda çocuklarından beklentileri konusunda ise tüm ebeveynlerin yüksek beklenti içerisinde oldukları ve özellikle sosyal ve duygusal gelişime önem verdikleri belirtilmiştir.

Seyfullahoğulları (2012) ebeveynlerin anaokullarından beklentilerini araştırdığı tarama çalışmasını; 4-6 yaşlarında çocuğu olan 67 ebeveynle yürütmüştür. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından hazırlan anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerin kendilerine yönelik olarak okuldan beklentileri bilgilendirme üzerine yoğunlaşırken, akademik becerilerin çocuğa kazandırılmasında en çok davranış geliştirmeye odaklandıkları, bunu sosyal beceriler ve okuma yazmaya ilişkin becerilerin takip ettiği ve en az beklentinin matematik alanında olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çoğunluğunun, anaokullarını; eğitim personeli, fiziksel şartlar, iletişim kurma, aile eğitimi konusundaki beklentilerini karşılama açısından yeterli bulduğu belirtilmiştir.

Yeşilyurt (2011) tarafından yürütülen tez çalışmasında, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve kurumların bu beklentileri karşılama düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada; ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarından ve öğretmenlerinden beklentileri olduğu ancak bunların ne derece karşılandığı konusunda kararsız kaldıkları; ebeveynlerin yaşlarının ve cinsiyetlerinin beklentileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı; eğitim ve gelir durumunun ise ebeveynlerin beklenti düzeyiyle ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ebeveynlerin bulundukları coğrafi bölgenin de beklentiler üzerinde etkili olduğuna değinilmiştir. Beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin ebeveyn görüşlerinin ise yaş, cinsiyet, gelir ve eğitim durumuna göre değişmezken bulunan coğrafi bölgenin etkili olduğu görülmüştür.

Özen (2008) tez çalışmasında, anne ve babaların okulöncesi eğitimden kurumsal ve çocuklarının; sosyal, duygusal, dil, bilişsel, psikomotor ve özbakım becerilerinin gelişimine yönelik beklentilerini incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin, okulöncesi eğitimden çocuklarının sosyal, duygusal, dil, özbakım becerileri gibi alanlarda yüksek beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel ve psikomotor becerilere ilişkin beklentilerin de olumlu yönde olduğu belirtilerek demografik özelliklere göre farklılık olmadığına değinilmiştir. Ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarına, kurumdaki

etkinliklerin planlanmasına ve görev yapan öğretmenlere yönelik beklentilerinin ise annenin çalışma durumuna göre değiştiğine dikkat çekilmiştir. Çalışan annelerin beklentilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Tulan (2005) ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyini incelemiştir. Çocukların gelişim özelliklerine ilişkin beklentilerin bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarında daha yüksek olduğu belirtilirken beklentilerin karşılanma düzeyi en yüksek olan gelişim alanlarının psiko-motor, özbakım ve bilişsel gelişim olduğu ifade edilmiştir. Beklentilerin ve karşılanma düzeylerinin ebeveynin cinsiyetine ve çocuğun devam ettiği okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sharma, Vaid ve Dhawan (2004) erken çocukluk eğitiminde ebeveyn rollerine ilişkin yaptıkları araştırmada, Hindistan'daki 65 ebeveynle görüşmeler yapmışlardır. Orta sosyoekonomik katmandan geldiklerine, 3-6 yaşları arasında çocuğa sahip ve eğitilmiş olduklarına değinilen bu ebeveynlerden babaların orta düzey çalışanlar, annelerin ise ev hanımı olanlar arasından seçildikleri belirtilmiştir. Ebeveynlerin çoğunun okuldan yüksek beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin; okulun ve öğretmenlerin, çocuklarının genel gelişimini ve kişiliklerini geliştirmesini beklediği ve eğer bu beklentileri gerçekleştirilmezse okul değişikliğine gittiği belirtilmiştir. Ebeveynler tarafından kitaplara önem verildiği, görsel ve işitsel oyuncakların daha çok tercih edildiği, oyun temelli yöntemlerin daha çok talep edildiği görülmüştür.

Laloumi-Vidali (1998) tarafından Yunanistan'daki 3-6,5 yaşları arasında çocuğu olan 582 ebeveynle yapılan araştırmada, ebeveynlerin erken çocukluk döneminde eğitim ve bakım hizmetlerine yönelik beklentileri incelenmiştir. Ebeveynlerin öncelikle hem eğitim hem de bakım hizmeti alma yönünde beklentisi olduğu, bunu sadece eğitim beklentisinin takip ettiği, çalışan ebeveynlere destek verilmesine ilişkin beklentilerin üçüncü sırada yer aldığı ve ebeveynlerin çocuklarına sadece bakılmasına yönelik taleplerinin son sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin özellikle eğitsel aktiviteler ve çocuk bakımına ilişkin hizmetler hakkında endişelendiği görülmüştür.

Ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumundan beklentileri ile ilgili yapılan betimsel tarama araştırmalarının, genellikle belli bir alana yoğunlaşmak yerine genel beklentilerin tespitine yönelik olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin; öğretmenlerden, eğitim kurumundan ya da eğitim sürecinden beklentileri iletişim, fiziksel özellikler, güvenlik, okula hazırlık, aile eğitimi, çocuğun becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli konulardaki

beklentileri incelenmiştir. Sosyoekonomik katmanın, çocuğun cinsiyetinin, annenin çalışma durumunun ebeveynlerin beklentilerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılan araştırmalar bulunmakla beraber anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu beklentilerin karşılanma düzeyini inceleyen araştırmalarda ise ebeveynlerin bu konuda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3. Dil becerilerini desteklemeye yönelik eğitsel müdahaleler

Alanyazında ailelerin çocuklarıyla beraber katılarak okul dışında yapacakları etkinlikleri içeren ve çocuklarının dil becerilerini destekleyerek onları okuma yazmaya hazırlayan eğitsel programları ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu programların hem çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini hem de ailelerin farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ne var ki programların uzun süreli etkilerinin incelendiği çalışmaların özellikle Türkiye’de sınırlı sayıda olduğu ve sürdürülebilirliğin göz ardı edildiği dikkat çekmektedir. İzleyen bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış ve ailelere yönelik olarak hazırlanan ya da aile katılımını içeren, çocukların dil becerilerini destekleyici eğitsel programların ele alındığı araştırmalar sunulmuştur.

Farklı ülkelerde benimsenen okulöncesi döneme yönelik dil gelişimi stratejileri incelendiğinde; dil gelişiminin ve okuma kültürünün ekonomik, sosyal ve kültürel başarının ve kalkınmanın anahtarı olarak görüldüğü fark edilmektedir. Avustralya, Avusturya, Almanya, Hollanda, Belçika, Kanada, Hırvatistan, Danimarka, Fransa, İskoçya, Büyük Britanya, İtalya, Japonya, İsviçre, ABD ve Portekiz gibi ülkelerde çeşitli dil gelişimi stratejileri devlet destekli olarak uygulanmakta ve ulusal projeler yürütülmektedir (Veryeri Alaca, 2013). Birçok ülkede hayat boyu okuma kültürünün desteklenmesi için kütüphanelerle, sağlık kurumlarıyla ya da medya kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak ailelerin farkındalıklarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu kampanyalarda farklı dil ve kültürlerle özen gösterilmekte, göçmen ailelere yönelik uyarlamalar yapılmaktadır. Örneğin; İtalya’da yürütülen ve yoksul durumdaki çocuklara odaklanan “Okumak İçin Doğmuşlar” projesi, farklı dillere uyarlanmış, bu sayede tüm kesimler için uygulanabilir hale getirilmiştir.

Yurt dışındaki müdahale programlarının etkilerinin incelendiği bazı araştırmalar bulunmaktadır. Greenwood vd. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada pek çok müdahale programının uzun vadede önemli iyileştirmeler yapamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim desteği, müfredat kalitesi, öğretmenlerin okuryazarlığın

desteklenmesine verdiği önem ve öğrencilerin okuryazarlık süreçlerine etkin katılımı incelendiğinde sınıfların nitelik açısından düşük ve değişken olduğu sonucunun çıkarılabileceği belirtilmiştir. Benzer bir çalışma da “Imagination Library (IL)” programının etkililiğinin incelendiği araştırmadır (Samiei, Bush, Sell ve Imig, 2016). Bu araştırmada IL programına katılan ve katılmayan çocuklar arasında program öncesinde yaş, cinsiyet, ırk ve ekonomik durum açısından belirgin bir fark gözlemlenmediği belirtilmiştir. Programa katılımdan sonra ise okulöncesi eğitimi öncesindeki deneyim ve ailelerin okuma alışkanlıkları ele alındığında IL katılımcıları lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önceki araştırmalarla, IL programının ailelerin okuma alışkanlığını arttırdığının ve çocuklara zengin uyaran sağlanmasını desteklediğinin kanıtlandığına değinilerek programın erken akademik beceriler ve okula hazırlanışına desteklediği sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Devletler tarafından benimsenen geniş çaplı politikaların haricinde araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitsel müdahale programları da bulunmaktadır. Etkileşimli kitap okuma temelinde geliştirilen ve erken çocukluk dönemindeki çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyen çalışmalara hem yurt içinde (Uyanık, 2013; Dilli, 2013; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Gölcük, Okur ve Kazak-Berument, 2015; Muslugüme, 2016; Şimşek, 2017) hem de yurt dışında (Shamir, Korat ve Barbi, 2008; Aram, Fine ve Ziv, 2013) rastlanmaktadır. Yaratıcı drama (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007) ya da oyun temelli etkinliklerle (Gözalan, 2013) de dil gelişimini desteklemenin amaçlandığı çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır. Programlarda ailelere; hikâye tamamlama, tekerleme/şarkı/parmak oyunları, günlük olaylarda sohbet etme (çiçek sularken sürece ilişkin özellikleri anlatma, akraba ziyaretine giderken bu konu hakkında nitelikli sohbet etme vb.), ritim çalışmaları, sesleri vurgulama, etkileşimli kitap okuma gibi çalışmalar verilmiştir.

Programlar sadece çocukların hedeflenen becerilerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda ailelerin hedeflenen konuya ilişkin görüşlerinde de değişikliklere sebep olmuş (Özen Altınkaynak, 2014), uygulamalarının niteliğini arttırmıştır (Aram, Fine ve Ziv, 2013). Aileler programlara katılmaktan memnun olduklarını, özellikle hikâye tamamlama çalışmalarını beğendiklerini çünkü bu çalışmaların sosyal duygusal gelişimi de desteklediğini ifade etmişlerdir (Kızıltaş, 2009). Özellikle kendi fikirleri alındığı, bilgilendirme toplantılarında tartışmalar yapıldığı ve örnek olay/bilgisayar sunuları gibi destekleyici materyallere yer verilen programlardan aileler, zevk aldıklarını

belirtmişlerdir (Ersan, 2013). Broşürlerle hatırlatıcı çalışmalar verilen ve sadece hazır planların verilmeyip rutin etkinliklerdeki fırsatları değerlendirmenin öğretildiği programların, ebeveynler tarafından program sonrasında da uygulanmaya devam edildiği, kalıcılık testleriyle anlaşılmıştır (Özen Altınkaynak, 2014). Programa zaman ayırmakta, çocuğuyla iletişim kurmakta ya da dikkatini çekmekte zorlandığını belirten aileler de bulunmaktadır (Kızıлтаş, 2009). Bazı programlarda ise çalışma sonrasında aile görüşlerine yer verilmemiştir (Büyüктаşkapu, 2012).

Çetin (2019) doktora çalışmasında geliştirdiği erken okuryazarlık becerileri eğitim programının okulöncesi dönemdeki çocukların erken matematik ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Verileri Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Erken Matematik Yeteneği Testi-3 ile toplanan bu deneysel çalışmada, programın çocukların hedeflenen becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muslugüme (2016) alt sosyoekonomik gruptan ailelere uygulanan Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı'nın çocukların dil becerilerine etkilerini incelediği deneysel araştırmada, etkileşimli hikâye okuma etkinlikleri uygulanmıştır. “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)”, “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)” ile çocukların dil becerileri ölçülmüş ve 10 hafta süren uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Kalıcılık testi ise ifade edici dil becerileri açısından ortaya çıkan etkinin kalıcı olduğunu ancak alıcı dil becerilerinde düşüş olduğunu göstermiştir.

Crosby, Rasinski, Padak ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada, bir devlet okulunda yürütülen okul temelli aile katılım programının etkileri 3 yıl boyunca gözlenmiştir. Fast Start (FS) olarak adlandırılan bu programda çocuk ve ebeveyn yaklaşık 10-15 dakika süren günlük oturumlar gerçekleştirerek sesbilgisel farkındalık üzerine yoğunlaşan çalışmalar yapmaktadır. Çalışmalarda, önce ebeveyn okuyarak çocuğun dinlemesini sağlamak ardından çocuğun okumasının dinlemekte ve son olarak çocuk konuyla ilgili bir etkinlik gerçekleştirmektedir. Çalışmaya katılanların diğerlerine kıyasla her yıl daha çok başarı sergilediği; çocukların başarısının yanı sıra, her yıl daha fazla ailenin FS programına katılma talebinde bulunduğu belirtilmiştir. Hem anasınıfı hem de ilkökul öğrencilerinin ebeveynlerinin, çocuklarının gelişimlerine sağladıkları katkının önemini fark ettiklerine değinilmiştir. Ayrıca programın çalışma sonrasında da

öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilecek olmasına dikkat çekilerek sürdürülebilir olduğu belirtilmiştir.

Özen Altıncaynak tarafından 2014 yılında yapılan tez çalışmasında, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desendeki bu çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokula bağlı üç anasınıfına devam eden çocuklar ve aileleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine ilişkin Aile Görüşleri Ölçeği" ve "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, programın; ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ve çocukları için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programın çocukların sesbilgisel farkındalık, görsel algı, alıcı ve ifade edici dil, sözcük ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aram, Fine ve Ziv (2013) etkileşimli kitap okuma sırasında kitabın tema ve sosyal-bilişsel içeriklerine atıflarda bulunulması ile ilgili yaptıkları çalışmalarını, alt sosyoekonomik katmandan 58 aile ve 40-65 aylık çocukları ile yürütmüşlerdir. Her hafta yeni bir kitap verilen ebeveynler tarafından haftada 4 kez okuma yapılmıştır. Müdahale sonrası deney grubu ebeveynlerin daha nitelikli etkileşimli okumalar yaptığı, deney grubundaki çocukların hikâyeleri anlatma, yeni kelimeleri öğrenme ve kullanma gibi becerilerde daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ersan tarafından 2013 yılında yapılan tez çalışmasında, Baba Dil Destek Programı'nın çocukların dil gelişimine etkileri araştırılmıştır. Kütahya Emet ilçesinde yaşayan ve 36-48 aylık çocukları okulöncesi eğitim almayan 42 baba ve çocuklarının örneklemini oluşturduğu deneysel araştırmanın verileri, "Peabody Resim-Kelime Testi" ve "Program Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Baba Dil Destek Programı 8 hafta ve 2 saatlik oturumlardan oluşmuştur. Dil becerilerine ilişkin bilgilendirmelerin yanı sıra babalara eğitime katılmalarının önemine ilişkin bilgiler de verilmiştir. Program sonucunda çocukların kelime bilgilerinin desteklendiği görülmüştür.

Büyüktaşkapu (2012) aile destekli bir okumaya hazırlık programına katılan ve katılmayan, birinci sınıfa devam eden 25'er çocuğun okuma başarılarını karşılaştırdığı boylamsal çalışmasında, programa katılan çocukların okuma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Verilerin toplanmasında Temel Okuma Yazma Becerileri Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçekleri, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu ve

Yazma Becerisi Ölçekleri kullanılmıştır. Aile destekli programların uzun dönemli etkilerinin olduğuna değinilmiştir.

Kızıldaş (2009) çalışmasında aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkilerini incelemiştir. Dil becerilerine yönelik olarak hazırlanan 15 haftalık aile katılım programı 20 kişilik deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. “Dil Beceri Gözlem Formu”, “Aile Katılım Değerlendirme Formu” ve “Sistemik Gözlem Formu” ile toplanan veriler SPSS 10.0 paket program ile analiz edilmiştir. Aile katılım çalışmalarının hem çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği hem de ailelerin bu çalışmalara yönelik olumlu görüşler bildirdikleri belirtilmiştir.

Hargrave ve Sénéchal (2000) kelime becerilerinde yaşitlarından ortalama 13 ay geri olan 36 okulöncesi çocuğuyla yürüttükleri çalışmada, etkileşimli kitap okuma ve normal kitap okumanın çocuklar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuç olarak, her iki türde yapılan okuma da çocukların kelime bilgisini olumlu yönde etkilerken etkileşimli kitap okuma grubunda ölçülen gelişim istatistiksel olarak anlamlı derece de daha fazla olmuştur. Etkileşimli kitap okuma şeklinde yapılan müdahalelerin, diğerlerinden daha kısa sürede etki ettiğine değinilmiştir. Dört hafta süren uygulama sonunda, çocukların yine de yaşitlarının gerisinde kaldığına değinilerek etkileşimli okuma programlarının uzun vadeli düzenlenmesi ve günlük çalışmalara entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye’deki programların genellikle araştırmacılar tarafından ilgili araştırma için geliştirildiği yurt dışında ise zaten uygulanmakta olan programların da etkililiğinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Bu durum yurt dışındakilerin aksine Türkiye’de geliştirilmiş olan programların, sadece bir araştırma ile sınırlı kaldığını göstermektedir. Aileler tarafında araştırma sonrasında da çalışmaların sürdürüldüğüne dair bir bilgi bulunmamaktadır. Tüm programlar hedeflenen beceri alanı üzerinde olumlu etki yaratmasına rağmen etkin şekilde kullanılmadıklarında, eğitsel müdahale programlarında istendik özellikler olan süreklilik ve kalıcılık sağlanamamaktadır. Bu durumun kaynaklarının incelenmesi ve programın uzun vadeli uygulayıcıları olacak olan ailelerin bakış açılarının anlaşılması gerekmektedir.

Yurt dışında uygulanan ve uzun süreli işlerliği sağlanmış olan programların; genellikle okul temelli olduğu ve aile katılımını isteğe bırakan, ailelerin çok fazla zaman ayırmasını gerektirmeyen ya da ev temelli olmakla beraber ailelerin sürekli

bilgilendirilmeye devam ettiği geniş kapsamlı projeler oldukları gör÷lmektedir. Bu başarılı örneklere ek olarak, 1990-2010 yılları arasında yapılan müdahale çalışmalarının ele alındığı bir meta-analiz çalışmasında, işlerliği sağlanamamış olan programların da varlığı öne çıkartılarak; programların ebeveynler ve çocuklar tarafından nasıl yürüt÷ldüğünün, programda yer alan etkinliklerin mevcut aile okuryazarlıklarına nasıl dâhil edildiğinin ve ebeveynlere yapılan bilgilendirmelerin nasıl yapıldığının incelenmesi gerektiği belirtilmiştir (van Steensel, McElvany, Kurvers ve Herppich, 2011). Bu yorum, Türkiye’deki çalışmaların sürekliliği araştırılırken dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutmaktadır. Ebeveynlerin istekleri doğrultusunda ve günlük yaşantılarına uygun şekilde planlanacak dil destek programları hazırlanması gerekmektedir. Ailelerin tercihlerinin tespit edilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; yapılan çalışmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz süreçleri hakkında bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, evrenden seçilen bir örnekleme yapılan çalışmalarla evrendeki eğilim, tutum veya görüşlerin betimlenmesidir (Creswell, 2016). Araştırmada, okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının ve dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin betimlenmesi amaçlandığı için tarama yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, özel ve resmi anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören, anadili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaşlarındaki çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Resmi okullarda öğrenci sayısı 50'den fazla olan okullar seçilirken özel okullarda ise öğrenci sayısı daha az olduğu için böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Örneklem seçiminde çok aşamalı küme örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Evrendeki tüm elemanlar arasından seçim yapmak olanaksız olduğu zaman kümeler oluşturmaya ve bunlar arasından seçim yapmaya dayalı olan bu yöntem kullanılmaktadır (Neuman, 2016). Bu sayede daha kısa sürede veri toplanabilmesi amaçlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan evreni oluşturan okulların bir listesi temin edilmiştir. Listeye ait bilgiler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Evren bilgileri*

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Resmi okul	22	2049
Özel okul	25	447
Toplam	47	2496

2018-2019 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; evreni oluşturan 25 özel okulda toplam 447 öğrenci, 22 resmi okulda ise toplam 2049 öğrenci bulunmaktadır. Özel okullara devam eden öğrencilerin orta-üst ve yüksek gelir grubundan ailelere mensup

olduğu öngörüsünden hareketle bu gruptan kendi başına temsili olabilecek örneklem büyüklüğüne ulaşmak için resmi ve özel okullar ayrı birer evren olarak değerlendirilmiş ve her ikisinden ayrı örneklem belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün tespitinde Krejcie ve Morgan'ın (1970) örneklem formülüne dayalı oluşturulan hesaplama tablosu kullanılmıştır. (EK-1). İlgili örneklem hesabına göre %0,95 güvenirlilik ve 0,05 hata payı ile özel okulda eğitim gören en az 207, resmi okulda eğitim gören en az 324 çocuğun ebeveyninin örnekleme alınması gerekmektedir. Özel okullardaki öğrenci sayısının resmi okullardan daha az olması ve yüksek gelir grubunun araştırmada temsiliyi artırmak için özel ve resmi okullar ayrı ayrı sıralanarak örnekleme yapılmıştır. Resmi okullardan kümeler seçilirken basit tesadüfi örneklemeden yararlanılmıştır. Özel okullarda ise uygulama yapabilmek için ek izinlere gerek duyulması ve ebeveynlerin dönüş oranının az olması nedeniyle tüm özel okullardan çalışmaya katılmayı gönüllü kabul edenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenlerle özel okullar için kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır (Miles and Huberman, 1994).

Tablo 3.2. *Gönderilen soru formu sayısı ve cevap oranları*

Okul Türü	Okul Sayısı	Verilen Form	Geri Dönen Form	Cevap Oranı	Kullanılabilir Form	Kullanılabilir Cevap Oranı
Resmi Okul	14	557	470	%84	433	%78
Özel Okul	10	344	219	%64	207	%60
Toplam	24	901	688	%76	640	%71

Örnekleme oluşturan okul sayısı, gönderilen soru formu sayısı ve cevap oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır. 22 resmi okul arasından ise önce tesadüfi olarak 14 okul seçilmiş ardından bu okullardan tesadüfi olarak seçilen 2 şube örnekleme alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen 2 resmi okulun yerine araştırmacı tarafından yine tesadüfi seçilen 2 yeni okul örnekleme dâhil edilmiştir. Verilerin sağlıklı yorumlanabilmesi için cevap oranını %70’in üzerinde tutmak hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bu hedef doğrultusunda özel okullardan 344, resmi okullardan ise 557 ebeveyne ulaşılmıştır. Gönderilen toplam 901 veri setinden 688 tanesi geri dönmüş yani %76’lık bir cevap oranına ulaşılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulma gibi çeşitli sebeplerle kullanılamayan 48 form araştırma dışında bırakılarak 640 soru formu, yani gönderilen tüm formların %71’i analiz edilmiştir (EK-2). Örneklemin demografik özelliklerine ait betimleyici bulgular Tablo 3.3’te verilmektedir.

Tablo 3.3. Örneklemen demografik özelliklerine ait betimsel istatistikler

Çocuğun;		N	%
Cinsiyeti	Kız	307	48,2
	Erkek	330	51,8
	Toplam	637	100,0
Okulu	Özel Anaokulu	134	20,9
	Devlet Anaokulu	174	27,2
	Özel İlkokul*	73	11,4
	Devlet İlkokulu*	259	40,5
	Toplam	640	100,0

*İlkokul bünyesindeki anasınıfı

Tablo 3.3. incelendiğinde, veri toplama aracındaki ilgili soruyu yanıtlamış olan 637 ebeveynin %48,2’sinin kız, %51,8’inin erkek çocuğu olduğu görülmektedir. Çocukların %20,9’u özel anaokulunda, %27,2’si devlet anaokulunda, %11,4’ü özel ilkokul bünyesindeki anasınıfında ve %40,5’i ise devlet ilkokulu bünyesindeki anasınıfında eğitim almaktadır. Örneklemden toplanan ebeveyn meslekleri, eğitim durumları gibi değişkenlere ait veriler araştırmanın bulgular kısmında da yer aldığı için bu bölümde açıklanmamıştır.

3.3. Veri Toplama

İzleyen bölümde öncelikle araştırmada kullanılan veri toplama aracı tanıtılacaktır. Aracın genel özelliklerden bahsedildikten sonra her bir bölümünün içeriği hakkında detaylı bilgi verilecektir. Ardından aracın geliştirilme ve veri toplama süreçleri açıklanacaktır.

3.3.1. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” isimli bir soru formu kullanılmıştır (EK-3). Form isimlendirilirken “dil becerilerine” vurgu yapılarak “erken okuryazarlığa” değinilmekten kaçınılmıştır. Bu şekilde ebeveynlerde oluşabilecek okuma ve yazma öğretimi algısının önüne geçilmek istenmiştir. Dört bölümden oluşan soru formunun ilk bölümünde Sarıca vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olan 23 maddelik “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK” yer almaktadır. Bu bölümde ebeveynlerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ölçülmektedir. Soru formunun ikinci bölümünde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerini belirlemek amacıyla

2013 Okulöncesi Eğitim Programı’ndan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir 22 maddelik bir soru tablosu yer almaktadır. Üçüncü bölümde, ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 8 soru bulunmaktadır. Soru formunun dördüncü bölümünde ise çocuğa, ebeveyne ve aileye ilişkin demografik bilgilerin istendiği 12 soruya yer verilmiştir.

3.3.1.1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği

Soru formunun ilk bölümünü oluşturan “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği-EVOK”un araştırmada kullanılabilmesi için gerekli kişilerden izinler alınmıştır (EK-4). Ölçek, Sarıca vd. (2014) tarafından, 5-6 yaş grubu çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek çocukların ebeveynleri ya da temel bakıcıları tarafından bireysel olarak doldurulmaktadır. “Okuma”, “Yazma”, “Sesbilgisel ve yazı farkındalığı” ve “Birlikte kitap okuma” olmak üzere 4 faktörden ve 2’si tersine puanlanan toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Araçta alınabilecek en düşük puan 23 ve en yüksek puan 114’tür. Sarıca vd. (2014) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçekte elde edilen 4 faktörün toplam varyansın %54,81’ini açıkladığı görülmüştür. “Okuma” faktörü varyansın %17,53’ünü, “yazma” faktörü %13,87’sini, “sesbilgisel ve yazı farkındalığı” faktörü %12,99’unu, “birlikte kitap okuma” faktörü %10,43’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin her bir boyutu için Cronbach alfa katsayıları ise okuma için 0,84; yazma için 0,84; sesbilgisel ve yazı farkındalığı için 0,77 ve birlikte kitap okuma için 0,70 olarak verilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutu için alınabilecek puan aralığı ve Sarıca vd. (2014) tarafından belirlenen norm değerleri Tablo 3.4’te yer almaktadır.

Tablo 3.4. EVOK puan ve norm değerleri

Faktör	Puan aralığı		Yetersiz	Norm değerler	
	En düşük	En yüksek		Orta düzey	Zengin
Okuma	8	39	20,90 ve altı	20,91-30,23	30,24 ve üzeri
Yazma	5	25	11,23 ve altı	11,24-22,04	22,05 ve üzeri
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	6	30	10,95 ve altı	10,96-21,08	21,09 ve üzeri
Birlikte kitap okuma	4	20	10,98 ve altı	10,99-17,77	17,78 ve üzeri

Ölçeğin “Okuma” alt boyutu; soruları cevaplayan yetişkinin okumaya ilişkin düzeyine, çocuğun ebeveynlerinin okuma davranışını gözlemleme olanaklarına ve çocuğun kendisi için kitap okunmasını isteme sıklığına ilişkin 8 madde içermektedir. “Yazma” alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta çocuğun ev ortamında gerçekleştirdiği yazma, çizme gibi etkinliklere ilişkin maddeler bulunmaktadır. “Sesbilgisel ve yazı farkındalığı” alt boyutu “Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz?” ve “Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?” gibi çocuğun sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin 6 madde içermektedir. Son olarak “Birlikte kitap okuma” alt boyutu ise çocuk ve yetişkinin birlikte okuma sürecinde çocuğun davranışlarına ilişkin 4 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışma kapsamında da ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine yönelik analizler tekrarlanmıştır. Analizlerde öncelikle; örneklem büyüklüğünü test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucu 0,872; dağılımın normalliğini test etmek amacıyla yapılan Bartlett Küresellik testi sonucu ise 5690,164 ($p < 0,01$; $sd=253$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ile verilerin faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca her bir alt boyut için bu çalışmadaki katılımcıların aldığı en düşük ve en yüksek değerler şu şekildedir; okuma 8-38, yazma 6-25, sesbilgisel ve yazı farkındalığı 6-30 ve birlikte kitap okuma 4-20. Ölçekte yer alan maddelerin özdeğer ve açıklanan varyans değerleri Tablo 3.5’te verilmektedir.

Tablo 3.5. Açıklanan toplam varyans

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans (%)	Toplamı açıklanan varyans (%)
1	6,687	29,075	29,075
2	2,489	10,823	39,898
3	1,438	6,253	46,151
4	1,395	6,065	52,216

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. “Okuma” alt boyutu olarak adlandırılan birinci faktördeki maddelerin, toplam varyansın %29,075’ini açıkladığı görülmüştür. “Yazma” alt boyutu olarak adlandırılan ikinci faktör toplam varyansın %10,823’ünü açıklamıştır. Toplam varyansın %6,253’ünü açıklayan üçüncü faktör “sesbilgisel ve yazı farkındalığı” alt boyutu ve toplam varyansın %6,065’ini açıklayan dördüncü faktör ise “birlikte kitap okuma” alt boyutu olmuştur.

Güvenirliği test etmek amacıyla yapılan Cronbach’s alpha testi sonuçlarına göre okuma alt boyutunu içeren birinci faktörün 0,54; yazma alt boyutunu içeren ikinci faktörün 0,78; sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutunu içeren üçüncü faktörün 0,70

ve birlikte kitap okuma alt boyutunu içeren dördüncü faktörün 0,82 Cronbach's alpha güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

3.3.1.2. Okuldan beklentilere yönelik anket soruları

Soru formunun ikinci bölümünde, ailelerin erken okuryazarlığı desteklemeye ilişkin okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 22 maddelik bir soru tablosu yer almaktadır. Bu tablonun hazırlanmasında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan faydalanılmıştır. Program araştırmacı tarafından incelenerek erken okuryazarlığa ilişkin kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Ayrıca programda yer verilmiş olan 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerinden de erken okuryazarlıkla ilişkili olanlar saptanmıştır. Belirlenen gelişim özellikleri ve göstergeler, araştırmacı tarafından maddeleştirilerek sıralanmıştır. Maddeler sözcük bilgisi, konuşma becerileri, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak 4 alana ayrılmıştır. “Beklentim Yüksek”, “Beklentim Düşük” ve “Bilgim Yok” şeklinde cevap kategorileri oluşturulmuştur. Alanyazından yola çıkılarak oluşturulan 4 alanı test etmek amacıyla araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu denemeden elde edilen sonuçlar EK-5'te sunulmaktadır.

3.3.1.3. Dil destek çalışmalarındaki tercihlere yönelik anket soruları

Soru formunun üçüncü bölümünde; ailelerin, çocukları okuma yazmaya hazırlayan ve onlarla gerçekleştirecekleri okul zamanı dışındaki etkinlikleri kapsayan, dil becerilerini destekleyici müdahale programları ve eğitsel çalışmalar hakkındaki tercihlerini belirlemek amacıyla 8 kapalı uçlu soru yer almaktadır. Bu bölüm hazırlanırken alanyazında yer alan ve aile katılımını içeren erken okuryazarlık müdahale programları incelenmiştir. Bu programlarda yer alan çalışmalar; odaklandıkları dil becerilerine, çalışmalar sırasında ailelerin kullandıkları materyallere, aileleri bilgilendirdikleri konulara, uygulamalar sırasında kimlerin rol aldığına (ebeveynler, sınıftaki diğer veliler gibi), çocuğa rehberlik edecek kişiye, ebeveynlerin bilgilendirilme şekillerine ve uygulama süresine göre gruplandırılmıştır. Ayrıca çalışmalarda ailelerin katılımını engellediği görülen nedenlerin bir listesi hazırlanmıştır. Ailelerden her bir konu başlığına ilişkin kapalı uçlu sorulara yanıt vermesi istenmiştir.

3.3.1.4. Demografik özelliklere yönelik anket soruları

Soru formunun dördüncü bölümünde çocukların demografik bilgilerine ilişkin 12 soru bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri ile ilişkili olacağı düşünülen bu demografik değişkenler çocuğa, ebeveynlere ve aileye ilişkin olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Soru formunda, çocuğa ilişkin; cinsiyet devam ettiği okul türü, daha önce okulöncesi eğitim almış olma durumu, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ve kardeş sayısı gibi özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır. Ebeveynlere ilişkin değişkenler; annenin çalışma durumu, anne-babanın meslekleri ve eğitim durumlarıdır. Aileye ilişkin değişkenler ise aynı evde yaşayan yetişkin sayısı, aylık gelir ve tatile çıkma durumları olarak sıralanmaktadır.

3.3.2. Veri toplama süreci

Veri toplama aracı olarak kullanılan soru formunun ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümleri araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra öncelikle Bursa ve Eskişehir illerinden 75 okulöncesi dönem çocuğu ebeveyniyle pilot uygulama yapılarak ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ilgili bölümler Uzman Değerlendirme Formundan yararlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. 6 alan, 1 Türkçe dil ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ilk grupta aynı özelliklere sahip başka 75 kişiyle bölümlerin ikinci pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalarla soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği, amaca uygunluğu ve geçerliği incelenerek soru formunun bu bölümlerine son hali verilmiştir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, etik kurul ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-6). Uygulama yapılmadan önce örneklemede yer alan okulların müdürü ve öğretmenleriyle iletişim kurularak süreç anlatılmıştır. Belirlenen katılımcılara araştırmacı tarafından okullara tek tek gidilerek ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bilgilendirilmesi, araştırmacı tarafından yüz yüze yapılarak hazırlanan bilgilendirme formlarıyla desteklenmiştir. Okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek öğretmen (EK-7) ve müdür (EK-8) bilgilendirme formları ile gönüllü katılım formu (EK-9), soru formu ve iki adet zarftan oluşan veri setleri öğretmenlere teslim edilmiştir. Öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere gönderilen veri toplama aracı, gönüllü ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Bu aşamada veri

kayıplarının önüne geçilmesi adına yine öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere hatırlatma notları ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynler gönüllü katılım formlarını imzalamıştır. Toplanan soru ve gönüllülük formları ayrı ayrı kapalı zarflar içerisinde teslim alınmıştır. Sarı renkli soru formunun konulması için sarı zarf, mavi renkli gönüllü katılım formunun konulması içinse mavi zarflar tercih edilmiştir. Bu sayede katılımcıların gizlilik ve güvenlikleri sağlanmıştır. İstedikleri zaman araştırmadan çekilebileceklerinin teminatı verilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan soru ve katılım formları; zarflar içinde öğretmenlere teslim edildikten sonra araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilerek öğretmenlerden alınmıştır. Bu şekilde 26.09.2018 tarihinde başlayan veri toplama süreci 15.11.2018 tarihinde sonlanmış yani araştırmanın verileri 7 haftalık bir süreçte toplanmıştır. Gizliliğin sağlanabilmesi adına toplanan veriler araştırmacı tarafından kilitli bir dolapta, dijital ortama aktarılan veriler ise şifreli dosyalarda saklanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre verilerin betimsel istatistikleri yapılmıştır. “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” soru formunun dördüncü bölümünde yer alan demografik bilgilere ilişkin soruların bazı maddeleri birleştirilmiş veya araştırmacının veri toplama sürecinde edindiği bilgiler kullanılarak okul bilgileri eklenmiştir. Bunlar;

Soru formundaki “Çocuğun devam ettiği okul türü hangisidir?” sorusunda yer alan “özel okul” ve “devlet okulu” seçenekleri, araştırmacının süreçte topladığı “anaokulu” ve “ilkokul bünyesindeki anasınıfı” bilgileri de eklenerek genişletilmiştir.

Çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresine ilişkin veriler, soru formunda “0-30 dk”, “31-60 dk”, “1-2 saat” ve “2 saat ve üzeri” olarak toplanmıştır. Bu değişken EVOK ile yapılan analizlerde bu şekilde kullanılmıştır. Ki kare analizlerinde ise beklenen değeri 5’ten küçük olan hücre sayısını %20’nin üzerinde tutabilmek adına “0-1 saat” ve “1 saatten fazla” olmak üzere iki grup halinde kodlanmıştır.

Çocuğun daha önce okulöncesi eğitim alma süresine ait veriler ebeveynlerden ay olarak istenmiş ve sürekli değişken olarak toplanmışken, analizlerin bazı bölümlerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından gruplandırılarak “hiç eğitim almamış”, “1 sene eğitim almış” ve “2 sene ve üzeri eğitim almış” şeklinde kodlanmıştır.

Ebeveynlerin meslekleri soru formunda ailelerden yazılı olarak istenmiş, elde edilen 142 farklı meslek grubu önce araştırma tarafından ayrı ayrı SPSS paket programına girilmiştir. Daha sonra gruplandırılarak anneler için “ev hanımı”, “profesyonellik gerektiren meslekler”, “esnaf” ve bir eğitim/uzmanlık gerektirmeyen” meslekler olarak kodlanmıştır. Babalar için ise “çalışmıyor”, “profesyonellik gerektiren”, “esnaf” ve “belli bir eğitim/uzmanlık gerektirmeyen” meslekler olarak gruplandırılmıştır. Anne mesleğinde “esnaf” ve “belli bir eğitim/uzmanlık gerektirmeyen” mesleklerin frekansı düşük olduğu için birleştirilmiş ve analizlerde kullanılırken “diğer” olarak kodlanması tercih edilmiştir.

Eğitim durumuna ilişkin maddelerin birleştirilmesi ise hem anne hem de babalar için aynı şekilde yapılmıştır. “Okuryazar (okul mezunu değil)”, “ilkokul mezunu” ve “ortaokul mezunu” seçenekleri “ortaokul ve altı”; “üniversite mezunu”, “yüksek lisans mezunu” ve “doktora mezunu” seçenekleri “üniversite ve üzeri” şeklinde kodlanırken “lise mezunu” seçeneği “lise” olarak bırakılmıştır.

Ailenin ortalama aylık geliri; “0-3200 TL” düşük gelir, “3201-8000 TL” orta gelir ve 8001 TL ve üzerinde “yüksek gelir” olarak gruplandırılmıştır.

Analizlerde kullanılan bir diğer değişken olan sosyoekonomik katmanın belirlenmesi için ailelerle ilgili demografik değişkenlerin bazıları kullanılarak kümeleme analizine başvurulmuş bu sayede alt, orta ve üst sosyoekonomik katman olarak kendi içinde homojen üç grup elde edilmiştir. Kümeleme analizine dâhil edilen demografik değişkenler belirlenirken alanyazından faydalanılmıştır. Bu değişkenler ve kategorileri Tablo 3.6. ve Tablo 3.7’de yer almaktadır. Ebeveyn meslekleri analize dâhil edilirken anne ve baba için iki ayrı değer girmektense ikili durumlarına göre ele alındıkları için ayrı bir tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 3.6. Sosyoekonomik katmana dâhil edilen değişkenler-1

Çocuğun;	Cevap Kategorileri
Devam ettiği okul türü	Devlet Özel
Devam ettiği okulun bulunduğu mahalle	Alt SEK Orta SEK Üst SEK
Ebeveynlerinin eğitim durumu*	Okuryazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans Doktora
Annesinin çalışma durumu	Çalışan Çalışmayan
Ailesinin gelir durumu	0-2000 TL 2001-3200 TL 3201-5500 TL 5501-8000 TL 8001-11000 TL 11001-14500 TL 14501 TL ve üstü
Ailesinin şehir dışı tatiline çıkma sayısı	Hiç çıkmayan 1 kere 2 kere 3 kere 4 kere 5 ve üzeri
Ailesinin yurt dışı tatiline çıkma sayısı	Hiç çıkmayan 1 kere 2 kere

SEK: Sosyoekonomik Katman

*Anne ve baba eğitim durumları analize ayrı ayrı dâhil edilmiştir.

Tablo 3.7. Sosyoekonomik katmana dâhil edilen değişkenler-2

Çocuğun;		Babasının mesleği			
		Çalışmıyor	EUG*	Esnaf	Profesyonel
Annesinin mesleği	Ev hanımı	0	1	1	1
	Diğer	1	2	2	2
	Profesyonel	2	3	3	3

*Eğitim/Uzmanlık Gerektirmeyen

Çocuğun devam ettiği okul türü değişkeninden; (devlet okulu ve özel okul) sosyoekonomik katman değişkeni oluşturulmasında faydalanılmıştır. Benzer şekilde çocuğun devam ettiği okulun bulunduğu mahallenin de sosyoekonomik durumla ilişki olmasından yola çıkılmış ve analize dâhil edilmiştir. Mahalleye ilişkin veriler okullardan ve akademisyenlerden temin edilerek düşük-orta-yüksek olarak gruplandırılmıştır.

Ebeveynlerin eğitim durumları; “Okuryazar (okul mezunu değil)”, “ilkokul mezunu”, “ortaokul mezunu”, “lise mezunu”, “üniversite mezunu”, “yüksek lisans mezunu” ve “doktora mezunu” olmalarına göre kodlanarak analize katılmıştır.

Annenin çalışma durumu ile sosyoekonomik katman ilişkilendirilirken alanyazından faydalanılmış ve sosyoekonomik katmana göre kadının çalışmasına yaklaşım incelenmiştir. Orta ve üst katmandaki yaklaşımın aksine alt sosyoekonomik katmandaki ailelerde kadının çalışmasına olumlu bakma oranın düşük olduğu görülmüştür (Beşpınar, 2013). Ebeveynlerin meslekleri ise anne ve baba mesleği birleştirilerek ikili duruma göre değerlendirilmiştir. Annenin ev hanımı olduğu, babanın çalışmadığı aileler 0 olarak kodlanmıştır. Anne ev hanımı, baba ise “profesyonellik gerektiren”, “esnaf” veya “belli bir eğitim/uzmanlık gerektirmeyen” üç meslek grubundan birinde ise 1; anne “esnaf” veya “belli bir eğitim/uzmanlık gerektirmeyen” bir meslek yaparken, baba çalışmıyorsa, bu durum yine 1 olarak kodlanırken baba yukarıda belirtilen üç meslek grubunda birinde ise 2 olarak değerlendirilmiştir. Annenin profesyonellik gerektiren bir mesleği varken baba çalışmıyorsa sosyoekonomik katman yine 2, baba da herhangi bir işte çalışıyorsa 3 olarak kodlanmıştır. Annenin mesleki bir eğitimi veya çalışma geçmişi olduğu halde çocuğa bakmak için etkin olarak çalışmadığı durumlarla karşılaşıldığı için sosyoekonomik katman belirlenirken annenin çalışma durumu ile ebeveynlerin meslekleri ayrı değişkenler olarak kullanılmıştır.

Ailenin gelir durumu için; 0-2000 Türk Lirası 1, 2001-3200 Türk Lirası 2, 3201-5500 Türk Lirası 3, 5501-8000 Türk Lirası 4, 8001-11000 Türk Lirası 5, 11001-14500 Türk Lirası 6 ve 14501 Türk Lirası üzerinde geliri olanlar 7 şeklinde kodlanmıştır. Bu değişkenle yapılan analizlerde kategoriler düşük gelir, orta gelir ve yüksek gelir olarak birleştirilmiş olmasına rağmen sosyoekonomik katman belirlenirken herhangi bir veri kaybının önüne geçmek için verilerin ham hallerinin kullanılması tercih edilmiştir.

Sosyoekonomik katman yükseldikçe tatile çıkma oranının arttığı bilinmektedir (Aybars, 2013). Ailenin bir yıl içinde şehir dışı tatile çıkması sayısına ait kodlamalar hiç çıkmayanlar için 0, bir kere çıkanlar için 1, iki kere için 2, üç kere için 3, dört kere için 4 olarak belirlenirken 5 ve üzeri tatil yapan aile sayısı az olduğu için bunların tümüne 5 olarak kodlanmıştır. Ailenin bir yıl içinde yurt dışı tatiline çıkma sayıları puanlanırken herhangi bir kategorize etme ihtiyacı doğmamıştır. Hiç çıkmayan aileler 0 olarak kodlanırken 1 ve 2 kere çıkanlar ise yine 1 ve 2 olarak kalmıştır.

Yukarıda belirtilen koşullardaki veriler ile kümeleme analizi yapılarak 3 sosyoekonomik katman elde edilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik katmana ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.8’de verilmektedir. Oluşturulan her bir katmana göre kullanılan demografik değişkenlerin betimsel istatistikleri EK-10’da sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Sosyoekonomik katmana ilişkin betimsel istatistikler*

Ailenin Bulunduğu Sosyoekonomik Katman	N	%
Alt	286	44,7
Orta	204	31,9
Üst	150	23,4
Toplam	640	100,0

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin düzeyinin belirlenmesi için kullanılan ve “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” soru formunun ilk bölümünde yer alan EVOK’la yapılacak analizlerde kullanılacak uygun parametrik/nonparametrik analizlerin tercih edilebilmesi için verilerin normallik analizi yapılmıştır. Normallik varsayımı 3 farklı şekilde incelenmektedir. Bunlardan biri çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının kontrol edilmesidir. Alanyazında, dağılımın normal kabul edilmesi için bu katsayıların alması gereken farklı değerler belirtilmekle birlikte bu çalışma da -1,5 ile +1,5 aralığı kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bir diğer yöntem, verilerin histogram grafiği çizilerek bunun incelenmesidir. Normal dağılımın kontrolünde kullanılan yöntemlerden biri de normallik testlerinin yapılmasıdır. Bu testler; örneklem büyüklüğü 50’den küçükse kullanılan Shapiro-Wilk ve örneklem büyüklüğü daha büyükse kullanılan Kolmogorow-Smirnow testleridir. Ancak bu testler örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlıdır. Örneklemin 200’den fazla olduğu durumlarda, normallikten sapma az miktarda dahi olsa istatistiksel olarak anlamlı çıkma eğilimindedirler (Bursal, 2017). Bu araştırmanın örneklemi 640 kişiden oluştuğu için normallik testlerinden anlamlı çıkan sonuçlara bakılmamış, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogramlar yorumlanarak istatistiksel anlamlılık yerine pratik anlamlılık durumlarına yoğunlaşmıştır. Son olarak yapılan her bir analiz için etki büyüklüğü hesaplanarak gruplar arasındaki farkın büyüklüğü ve bağımsız değişkenler olan demografik özelliklerin bağımlı değişken üzerinde açıkladığı varyans oranı sunulmuştur. Bu hesaplamalar SPSS tarafından yapılmadığı için ANOVA ve t testlerindeki etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın istatistiklerden biri olan eta kare, araştırmacı

tarafından elle hesaplanmıştır. Kılavuz değerler ise; küçük etki=0,01; orta düzeyde etki=0,06; büyük etki=0,14 olarak alınmıştır (Cohen, 1988'den aktaran Pallant, 2016). Mann-Whitney U testi ile elde edilen sonuçlardaki etki büyüklüğü içinse r değeri yine araştırmacı tarafından hesaplanmış ve kılavuz olarak Cohen kriterleri kullanılmıştır (küçük=0,01; orta=0,03; büyük=0,05).

Normallik varsayımının sağlanmış olduğu çocuğun cinsiyeti, devam ettiği kurum tipi ve annesinin çalışma durumu bağımsız değişkenleri ile ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için parametrik testlerden t testi; anne-babasının mesleği, anne-babasının eğitim durumu, ailesinin gelir durumu ve sosyoekonomik katmanı arasındaki ilişkinin tespiti için ANOVA yapılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı çocuğun devam ettiği okul türü değişkeni ile ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ise nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Sürekli değişkenler olarak kullanılan kardeş sayısı, aynı evde yaşanan kişi sayısı, çocuğun okulöncesi eğitim alma süresi ve annenin haftalık çalışma saati ile ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişki ise korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu aşamada Korelasyon analizlerini yapabilmek için gerekli varsayımlar arasında bulunan normallik varsayımını karşılayan; kardeş sayısı, çocuğun okulöncesi eğitim alma süresi ve annenin haftalık çalışma saati değişkenlerinin analizinde Pearson korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Normallik varsayımını sağlamayan; aynı evde yaşanan kişi sayısı ile yapılan analizde ise Pearson'un nonparametrik alternatifi olan Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı (rho) tercih edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları yorumlanırken değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün belirlenmesinde, $r = 0,10-0,29$ ise zayıf, $r = 0,30-0,49$ ise orta ve $r = 0,50-1,0$ ise güçlü, kılavuz değerleri kullanılmıştır (Cohen, 1988'den aktaran Pallant, 2016). Ayrıca değişkenlerin paylaştıkları varyansı belirlemek için belirleme katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı r değerinin karesinin alınmasıyla elde edilmekte ve ilgili değişkenin, ailelerin ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerine yönelik puanların ne kadarını açıkladığını belirlemektedir. Bu bölümde yapılan tüm analizlerden sonra etki büyüklükleri hesaplanmış, istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılan farklılıkların açıkladıkları varyanslar da göz önüne alınarak pratikteki anlamlılıkları da ortaya konmuştur.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerinin düzeyinin belirlenmesinde “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” soru formunun ikinci bölümünde yer alan 22 madde kullanılmıştır. Sözcük bilgisi, konuşma becerileri, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak 4 boyuttan oluşan bu bölümden elde edilmiş olan verilerin analizinde önce ebeveynlerin vermiş oldukları yanıtlar betimsel olarak analiz edilerek frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerini belirlemek için kullanılan “Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri” soru formunun üçüncü bölümünde yer alan 8 kapalı uçlu soruyla toplanan verilerde ise cevaplayan sayısının az olmasından dolayı birleştirilebileceği öngörülen bazı cevap seçenekleri birleştirilmiştir. Bu maddeler;

“Okulöncesi dönemdeki çocuğunuzla bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız, programa başka kimlerin katılmasını **en çok** istersiniz?” maddesinde yer alan “çocuğumun sınıfından veya okuldan tanıdığım diğer veliler” ve “çocuğumun okulundan veya diğer okullardan tanımadığım veliler” seçenekleri birleştirilerek “çocuğumun sınıfından, okulundan ya da diğer okullardan veliler” olarak kodlanmıştır.

“Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılsaydınız yapılacak olan etkinliklerde, çocuğunuza rehberlik etmek için ailenizde **en çok** kim zaman ayırırdı?” maddesinde yer alan “diğer” seçeneğine verilmiş olan büyükanne, teyze vb. aile üyeleri yanıtları ile “baba” ve “büyük kardeşler” seçenekleri birleştirilerek “ev halkı” olarak kodlanmıştır.

“Okulöncesi dönemde çocuğunuz için bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız **en çok** hangi konuda bilgiye ihtiyaç duyarsınız?” maddesinde yer alan “çocuk kitapları gibi yazılı materyalleri ilgi çekici şekilde okuma” ve “çocuk kitapları ve diğer yazılı materyaller arasından çocuğum için en uygun olanlarını seçmek” seçenekleri birleştirilerek “çocuk kitapları gibi yazılı materyallerden çocuğum için en uygun olanını seçmek ve bunları ilgi çekici şekilde okumak” olarak kodlanmıştır.

“Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız çocuğunuzla çalışırken **en çok** hangi materyali kullanmayı tercih edersiniz?” maddesinde yer alan “televizyon programları veya eğitici videolar gibi araçlar” ve “internette erişilebilen telefon-tablet uygulamaları veya bilgisayar programları” seçenekleri birleştirilerek “teknolojik araçlarla ulaşabileceğim uygulamalar, videolar ve programlar” olarak

kodlanmıştır. “Farklı amaçlar için kullanılabilen kuklalar, kostümler ve çeşitli aksesuarlar” ile “evde yapabileceğim el işi, pratik araçlar ve oyuncaklar” seçenekleri ise “evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılacak kostüm, maske ve oyuncaklar” şeklinde birleştirilmiştir.

“Çocuğunuzla katılacağınız bir dil destek çalışmasında sorumluluk almanızı **en fazla** engelleyen durum aşağıdakilerden hangisi olur?” maddesindeki “ailemin maddi imkânları oldukça sınırlı” ve “çocuğumu desteklemek için yeterli eğitimim yok” seçenekleri, bunları işaretleyen ailelerin demografik özellikleri de kontrol edilip uyumlu olduğu görüldüğü için birleştirilerek “yeterli maddi imkânım ve eğitimim yok” olarak kodlanmıştır.

“Çocuğunuzla bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız evde yapacağınız etkinlikler konusunda eğitimcilerin **en çok** hangi yöntemle bilgi vermesini tercih edersiniz?” maddesindeki “telefonla arama veya mesaj atma” ile “e-posta ve sosyal medya hesapları kullanma” seçenekleri ise “internet/telefon üzerinden haberleşme” şeklinde kodlanmıştır.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerini belirlemek için toplanan verilerin analizinde önce ebeveynlerin vermiş oldukları yanıtlar betimsel olarak analiz edilerek frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Ardından ebeveyn tercihlerinin bazı demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve ki kare bağımsızlık testi yapılarak farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlılık değerleri incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında, araştırmanın temel amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken sorular göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 4.1’de çocuğa ve Tablo 4.2’de aileye ilişkin demografik özellikler sunulmaktadır.

Çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresi, anne ve baba eğitim durumları, ailenin aylık geliri, aynı evde yaşanan çocuk ve yetişkin sayısı değişkenlerinde cevap kategorileri sayıca az olduğu için bazı analizlerde birleştirilerek kullanılmıştır. Birleştirilen kategorilere ilişkin açıklamalara veri analizi başlığında ayrıntılı yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Çocuğa ilişkin demografik özellikler*

Çocuğun;		N	%
Cinsiyeti	Kız	307	48,2
	Erkek	330	51,8
	Toplam	637	100,0
Okulu	Özel anaokulu	134	20,9
	Devlet anaokulu	174	27,2
	Özel ilkokul*	73	11,4
	Devlet ilkokulu*	259	40,5
	Toplam	640	100,0
Daha Önce Okulöncesi Eğitim Alma Süresi	Hiç eğitim almamış	176	28,4
	1 sene eğitim	205	33,1
	2 sene ve üzeri eğitim	238	38,4
	Toplam	619	100,0
Teknolojik Araçlarla İlgilenme Süresi	0-30 Dakika	205	32,1
	31-60 Dakika	141	22,1
	1-2 Saat arası	207	32,4
	2+ Saat	86	13,5
	Toplam	639	100,0
Aynı Evde Yaşadığı Çocuk Sayısı	1	237	37,1
	2	322	50,4
	3	66	10,3
	4	13	2,0
	5	1	0,2
	Toplam	639	100,0

*İlkokul bünyesindeki anasınıfı

Tablo 4.2. Aileye ilişkin demografik özellikler

		N	%
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	320	50,2
	Çalışmayan	318	49,8
	Toplam	638	100,0
Aynı evde yaşanan kişi sayısı	1	22	3,4
	2	515	80,6
	3	48	7,5
	4	41	6,4
	5	9	1,4
	6	3	0,5
	7	1	0,2
	Toplam	639	100,0
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar	3	0,5
	İlkokul	61	9,6
	Ortaokul	71	11,2
	Lise	196	30,9
	Üniversite	252	39,7
	Yüksek lisans	39	6,1
	Doktora	13	2,0
	Toplam	635	100,0
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar	1	0,2
	İlkokul	36	5,7
	Ortaokul	72	11,4
	Lise	240	37,9
	Üniversite	237	37,4
	Yüksek lisans	35	5,5
	Doktora	13	2,1
	Toplam	634	100,0
Anne Mesleği	Ev hanımı	275	43,5
	Profesyonellik gerektiren	227	35,9
	Esnaf	25	3,9
	EUG*	105	16,6
	Toplam	632	100,0
Baba Mesleği	Çalışmıyor	14	2,2
	Profesyonellik gerektiren	222	35,5
	Esnaf	112	17,9
	EUG*	277	44,3
	Toplam	625	100,0
Ailenin Gelir Durumu	0-2000 TL	139	22,6
	2001-3200 TL	136	22,1
	3201-5500 TL	137	22,2
	5501-8000 TL	99	16,1
	8001-11000 TL	54	8,8
	11001-14500 TL	30	4,9
	14501 TL ve Üzeri	21	3,4
	Toplam	616	100,0

*Eğitim/Uzmanlık Gerektirmeyen

4.1. Ailelerin Çocuklarına Ev Ortamında Sundukları Erken Okuryazarlık Deneyimleri

Bu bölümde; “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt verilmiştir.

Ebeveynlerin ölçekten aldıkları ortalama puanlar verilerek çocukları sundukları ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin değerlendirilmiştir. Ardından ebeveynlerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde kullanılan uygun parametrik/nonparametrik analizlerin sonuçları sıralanmıştır.

Tablo 4.3. EVOK betimsel istatistikler

Faktör	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Okuma	640	8,00	38,00	23,56	6,25
Yazma	640	6,00	25,00	13,27	4,81
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	640	6,00	30,00	14,71	4,69
Birlikte kitap okuma	640	4,00	20,00	11,92	4,30
EVOK toplam	640	29,00	109,00	63,48	15,27

Tablo 4.3. ölçekten elde edilen ortalama puanları göstermektedir. Sarıca vd. (2014) tarafından belirlenen norm değerlerden yola çıkıldığında, örneklemi oluşturan ailelerin ölçeğin tüm alt boyutları için orta düzeyde puanlar aldıkları görülmektedir. Norm değerler, çocukların ilgili boyutta risk altında olma olasılıklarına ilişkin bir ölçüt olarak görülmektedir (Sarıca vd., 2014). Buradan hareketle ailelerin, çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin, tüm alt boyutlarda geliştirilmeye açık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4. Okul türüne göre EVOK betimsel istatistikler

Faktör	Okul türü									
	Özel					Devlet				
	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Okuma	207	8	38	26,90	5,80	433	8	37	21,96	5,82
Yazma	207	6	25	14,35	4,96	433	6	25	12,76	4,66
Sesbilgisel/Yazı	207	7	30	15,43	4,82	433	6	30	14,36	4,58
Kitap	207	5	20	13,14	4,27	433	4	20	11,34	4,20
EVOK toplam	207	36	106	69,83	14,53	433	29	109	60,44	14,69

Tablo 4.4'te ise çocuğu özel okula ve devlet okuluna devam eden ailelerin aldıkları puanlar ayrı ayrı verilmiştir. İki grubun da ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri, çocuğu özel okula devam eden ailelerin ortalama puanları daha yüksek olmakla birlikte norm değerler dikkate alındığında orta düzeydedir.

Tablo 4.5. EVOK norm değerlerine göre betimsel istatistikler

Faktör	Ev Erken Okuryazarlık Deneyimi Düzeyi					
	Yetersiz*		Orta düzey**		Zengin***	
	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$
Okuma	231	16,93	310	25,39	99	33,30
Yazma	275	9,06	335	15,74	30	24,43
Sesbilgisel/Yazı	114	9,05	471	14,88	55	24,90
Kitap	286	7,89	276	14,01	78	19,34

*Okuma:20,90 ve altı; Yazma: 11,23 ve altı; Sesbilgisel/Yazı:10,95 ve altı; Kitap:10,98 ve altı.

**Okuma:20,91-30,23; Yazma:11,24-22,04; Sesbilgisel/Yazı:19,96-21,08; Kitap:10,99-17,77.

***Okuma:30,24 ve üstü; Yazma:22,05 ve üstü; Sesbilgisel/Yazı:21,09 ve üstü; Kitap:17,78 ve üstü.

Tablo 4.5'te ise her alt boyut için, çocuklara evde sunulan erken okuryazarlık deneyimi düzeyine ilişkin betimsel istatistikler verilmektedir. Çocuklara birlikte kitap okumaya ilişkin olarak ailelerin büyük kısmı yetersiz deneyim sunarken orta düzeyde deneyim sunan aile sayısı da buna yakındır. Diğer boyutlarda ise genellikle orta düzeyde deneyim sunulmakta ve bunu yetersiz düzey takip etmektedir. Tüm alt boyutlar için zengin deneyim sunan aile sayısı oldukça azdır. Özellikle yazmaya ilişkin zengin deneyim sunan ailelerin sınırlı olması dikkat çekmektedir. Sesbilgisel ve yazı farkındalığında ise orta düzeyde deneyim sunan aileler diğer boyutlardan daha fazladır.

Ailelerin "Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri" soru formunun son sayfasında yer alan "düşünce ve önerileriniz" kısmına yazdıkları yorumlar, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin orta düzeyde veya yetersiz düzeyde kalmasının nedenlerine işaret etmektedir. Ebeveynler çocuklarıyla ilkökula başlamadan önce okuryazarlığa ilişkin çalışmalar yapmaktan çekinmektedir. Forma yazdıkları düşünceler incelendiğinde, çocuklarının 1. sınıfa başladığında sıkılmasından korktukları için uyak, harf ya da sayı içeren oyunları oynamaktan uzak durdukları görülmektedir.

"Biz çocuğumuzun öğrenmesi gereken şeyleri vakti zamanı geldiğinde okulda öğrenmesi taraftarı olduk. Hecelelemek, uyak vs. Hep fazlasını bizden öğrenirse okulda uyum sıkıntısı çeker diye düşündük."

"Çocuğuma okulöncesi dönemde harf ya da sayı öğretme çabasına bilinçli olarak girmedik. İlkokul 1. sınıfta zaten yoğun bir şekilde bu eğitimi alacağı için sıkılmadan, eğlenerek ve yaşlılarıyla aynı anda öğrenerek bu sürece girmesini uygun bulduk."

“Uyaklı kelime oyunları için henüz yeterli yaşlarda olduklarını düşünmüyorum. Çocukları sıkma taraftarı değilim. Zamanı gelince kendisinin bu tür oyunlara eğilim göstereceğine inanıyorum.”

“Bazı maddeleri işaretlerken şunu düşünerek yaptım; ben dil, yazı, sayı veya o tarz çalışmaların okul ortamında yapılması taraftarıyım. Yani evde harf falan öğretmek istemiyorum. Doğru mu yanlış mı bilemiyorum ama her şeyi evde öğrenip okulda sıkılmasını istemiyorum.”

Bu yorumlar, ebeveynlerin çocuklarına doğrudan öğretim yapmakla ilgilerini çekerek ya da meraklarını uyandırarak çocuklarının okuryazarlığa ilişkin ön bilgilerini oluşturmak arasındaki farkı bilmediklerini göstermektedir. Ebeveynlerin okuma yazmaya yönelik çalışmalardan uzak durmak konusundaki kararlarının nedenleri de yazdıkları yorumlarda yer almaktadır. Ebeveynlerin çevresindeki öğretmenler ya da diğer bilgi kaynakları da çocuklarıyla okuma yazma öğretimine ilişkin çalışmalar yapmalarını istememektedir.

“Şimdiye kadar birçok kişiden, çocuğuma okulöncesinde okuma yazma öğretmenin ileriki yıllarda akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olmayacağını duydum. Hatta evde verilen eğitimle okulda alacağı eğitim arasında farklılık (gösterim açısından) olacağından bunun çocuk için olumsuz olacağı, başarısında gerileme bile oluşabileceğini söyleyenler çok oldu. Bu nedenle; çocuğuma (ilgisi olmasına rağmen) şimdiye kadar okuma yazma ile ilgili fazla bir şey öğretmek istemedim. Bu konuda bilgilendirilmeyi istedim.”

“İlkokul öğretmenleri çocuklara okulöncesi döneminde harf/ses eğitimi vermemizi önermiyorlar. Yanlış öğretiriz diye istemiyorlar.”

“Okulöncesi dönemde okuma yazma eğitimi verilmesinin ilkokulda sorun olduğu söylendiği için harf tanıtımı yapmıyoruz.”

“Okulöncesi çocuklara okuma yazma öğretilmemeli. Çocuk istekli ve harfleri soruyorsa söylenmeli, yol gösterilmeli. Okuma yazma için ayrıca çaba gösterilmemelidir.”

4.2. Farklı Demografik Özelliklere Göre Ailelerin Ev Ortamında Sundukları Erken Okuryazarlık Deneyimleri

İzleyen bölümlerde araştırmanın amacı doğrultusunda, ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu demografik özellikler ebeveynin soru formunda bilgi verdiği çocuğa ilişkin olarak; cinsiyet, okul türü, kurum tipi, daha önce okulöncesi eğitim alma süresi, teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ve kardeş sayısıdır. Ebeveynlere ilişkin özellikler, annenin çalışma durumu ve haftalık çalışma süresi, anne ve baba mesleği ile eğitim durumlarıdır. Aileye ilişkin demografik özellikler ise aynı evde yaşayan yetişkin sayısı, gelir durumu ve bulunduğu sosyoekonomik katman olarak belirlenmiştir.

4.2.1. Çocuğa ilişkin özellikler

Bu bölümde ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin çocuğun; cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve kurum tipi, daha önce okulöncesi eğitim alma süresi, teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sıralanmıştır.

4.2.1.1. Çocuğun cinsiyeti

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) iki kategorili çocuğun cinsiyeti değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklem için t testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu okuma alt boyutu için ($p=0,277$), yazma alt boyutu için ($p=0,173$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,581$) $p>0,05$ olarak bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ise ($p=0,014$) $p<0,05$ olduğu için bu varsayım sağlanamamıştır. Tablo 4.6’da belirtilen koşullar doğrultusundaki t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. Çocuğun cinsiyeti-EVOK t testi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Okuma	Kız	307	24,14	6,33	635	2,22	0,026
	Erkek	330	23,03	6,17			
Yazma	Kız	307	14,49	4,73	635	6,14	0,000
	Erkek	330	12,12	4,59			
Sesbilgisel/Yazı	Kız	307	15,09	5,01	608	1,90	0,057
	Erkek	330	14,37	4,36			
Kitap	Kız	307	12,79	4,25	635	5,05	0,000
	Erkek	330	11,10	4,20			

* $p<0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi; ailelerin çocuklarına sundukları sesbilgisel ve yazı farkındalığına ($t(608)=1,90$, $p>0,05$) yönelik deneyimler dışındaki ev okuryazarlık deneyimleri çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Kız çocuklarının aileleri ($\bar{X}=24,14$), erkek çocuklarının ailelerine ($\bar{X}=23,03$) göre çocuklarına ev ortamında daha fazla okumaya ilişkin deneyimler sunmaktadır, $t(635)=2,22$, $p<0,05$. Yazmaya ilişkin deneyimlerde de kız çocuklarının aileleri ($\bar{X}=14,49$), erkek çocuklarının ailelerine göre ($\bar{X}=12,12$) daha fazla imkân sağlamaktadır, $t(635)=6,14$, $p<0,05$. Birlikte kitap okuma alt boyutundan da kız çocuğu olan aileler ($\bar{X}=12,79$) erkek çocuğu olanlara göre ($\bar{X}=11,10$) daha yüksek puan almışlardır, $t(635)=5,05$, $p<0,05$.

Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; η^2 $kare_{okuma}=0,007$, η^2 $kare_{yazma}=0,056$, η^2 $kare_{kitap}=0,038$, η^2 $kare_{toplam}=0,037$. Yapılan t-testi sonuçlarından yola çıkıldığında, sesbilgisel ve yazı farkındalığı dışındaki alanlarda, kız çocuğu olan ailelerin ev ortamında sunduğu okuryazarlık deneyimlerinin erkek çocuğu olan ailelere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, etki büyüklüklerine bakıldığında, okuma boyutunda cinsiyet tarafından açıklanan varyansın çok küçük olduğu yani istatistiksel olarak anlamlı çıkmasına rağmen pratikteki farkın sadece %0,7’sini oluşturduğu görülmektedir. Yazma boyutunda açıklanan varyans %5 ve birlikte kitap okuma boyutunda %3 civarındadır. Sonuç olarak, kız çocuğu olan ailelerin; erkek çocuğu olan ailelere göre, çocuklarına ev ortamında özellikle yazma ve birlikte kitap okuma gibi erken okuryazarlık deneyimlerini daha çok sunduğu yorumu yapılabilir.

4.2.1.2. Çocuğun devam ettiği okul türü

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) iki kategorili okul türü değişkenine göre incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermesine rağmen grupların büyüklükleri arasındaki fark çok olduğu için (özel okula gidenler 207 kişi, devlet okuluna gidenler 433 kişi) verilerin analizinde t testinin nonparametrik alternatifi olan bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir.

Ailelerin, çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin; çocuklarının devam ettiği okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.7’te verilmektedir.

Tablo 4.7. Okul türü-EVOK U testi

Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okuma	Özel	207	418,67	86664,00	24495,00	-9,297	0,000
	Devlet	433	273,57	118456,00			
Yazma	Özel	207	361,48	74826,50	36332,50	-3,887	0,000
	Devlet	433	300,91	130293,50			
Sesbilgisel/Yazı	Özel	207	350,49	72550,50	38608,50	-2,844	0,004
	Devlet	433	306,17	132569,50			
Kitap	Özel	207	373,59	77333,00	33826,00	-5,042	0,000
	Devlet	433	295,12	127787,00			

*p<0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi çocuğu özel okula giden ailelerle (Md=28, n=207) devlet okuluna giden aileler (Md=21, n=433) arasında, çocuklarına evde sundukları okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur, U=24495, z=-9,29, p=0,00, r=0,37. Çocuğu özel okula giden ailelerle (Md=13, n=207) devlet okuluna giden aileler (Md=12, n=433) arasında, çocuklarına sundukları yazmaya ilişkin deneyimler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur, U=36332,50, z=-9,29, p=0,00, r=0,15. Çocuğu özel okula giden ailelerle (Md=15, n=207) devlet okuluna giden aileler (Md=13, n=433) arasında, çocuklarına sundukları sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin deneyimler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur, U=38608,50, z=-9,29, p=0,00, r=0,11. Çocuğu özel okula giden ailelerle (Md=13, n=207) devlet okuluna giden aileler (Md=11, n=433) arasında, birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimler açısından anlamlı bir fark bulunmuştur, U=33826, z=-9,29, p=0,00, r=0,20. Başka bir anlatımla, çocuğu özel okula devam eden ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri çocuğu devlet okuluna devam eden ailelerden tüm boyutlarda daha yüksektir.

4.2.1.3. Çocuğun devam ettiği kurum tipi

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) iki kategorili kurum tipi değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için t testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için (p=0,696) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için (p=0,949) p>0,05 olarak bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Okuma (p=0,032) ve yazma alt boyutu (p=0,048) için ise p<0,05 olduğundan bu varsayım sağlanamamıştır. Tablo 4.8’de belirtilen koşullar doğrultusundaki t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. Kurum tipi-EVOK t testi

Boyut	Kurum Tipi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Okuma	Anaokulu	308	24,67	5,75	636	4,42	0,000
	İlkokul**	332	22,52	6,53			
Yazma	Anaokulu	308	13,73	4,99	622	2,28	0,022
	İlkokul**	332	12,85	4,61			
Sesbilgisel/Yazı	Anaokulu	308	14,93	4,76	638	1,14	0,252
	İlkokul**	332	14,50	4,62			
Kitap	Anaokulu	308	12,49	4,23	638	3,19	0,001
	İlkokul**	332	11,40	4,31			

*p<0,05 **İlkokul bünyesindeki anasınıfı

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi farkındalık alt boyutu ($t(638)=1,14$, $p>0,05$) dışındaki tüm alt boyutlarda, çocuğu anaokuluna giden aileler çocuklarına, çocuğu ilkokul bünyesindeki anasınıflarına gidenlere göre daha fazla erken okuryazarlık deneyimi sunmaktadır. Okuma alt boyutunda çocuğu anaokuluna devam eden aileler ($\bar{X}=24,67$), ilkokula devam eden çocukların ailelerine göre ($\bar{X}=22,52$) göre anlamlı derecede yüksek puan almışlardır, $t(622)=4,42$, $p<0,05$. Yazma ($t(622)=2,28$) ve birlikte kitap okuma ($t(638)=3,19$) alt boyutları incelendiğinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{okuma}=0,029$, $\eta^2_{yazma}=0,008$, $\eta^2_{kitap}=0,015$.

Bu bulgulardan hareketle, çocuğu anaokuluna devam eden ailelerin, ilkokullara bağlı anasınıflarına devam edenlere göre; çocuklarına ev ortamında sesbilgisel ve yazı farkındalığı dışındaki erken okuryazarlık deneyimlerini daha çok sundukları yorumu yapılabilmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise, yazma boyutunda okul türüne ilişkin olarak açıklanan varyansın çok küçük olduğu yani istatistiksel olarak anlamlı çıkmasına rağmen pratikteki farkın sadece %0,8’sini oluşturduğu görülmektedir. Okuma boyutunda açıklanan varyans %2, birlikte kitap okuma boyutunda ise %1 civarındadır. Sonuç olarak; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinde, çocuklarının devam ettiği kurum tipine göre pratikte az ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir.

4.2.1.4. Çocuğun okulöncesi eğitim alma süresi

Ailelerin, okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun daha önce aldığı okulöncesi eğitim süresi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.9’da verilmektedir.

Tablo 4.9. Okulöncesi eğitim alma süresi-EVOK Pearson

	1	2	3	4	5
1 OÖE alma süresi	-				
2 Okuma	0,35**	-			
3 Yazma	0,18**	0,35**	-		
4 Sesbilgisel/Yazı	0,12**	0,29**	0,53**	-	
5 Kitap	0,29**	0,51**	0,47**	0,51**	-

OÖE: Okulöncesi eğitim **p < 0,01 (2-yönlü)

Tablo 4.9. incelendiğinde çocukların okulöncesi eğitim alma süreleri ile ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim alma süresi ile EVOK okuma alt boyutu arasında orta ($r=0,35$, $n=619$, $p<0,01$); yazma alt boyutu arasında zayıf ($r=0,18$, $n=619$, $p<0,01$); sesbilgisel ve yazı farkındalığı arasında zayıf ($r=0,12$, $n=619$, $p<0,01$) ve kitap okuma alt boyutu arasında zayıf ($r=0,29$, $n=619$, $p<0,01$) düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Çocuğun okulöncesi eğitim alma süresinin, EVOK alt boyutlarından alınan puanının ne kadarını açıkladığını tespit etmek için hesaplanan belirleme katsayıları ile okuma alt boyutu puanlarının %12'sini, yazma alt boyutu puanlarının %3'ünü, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu puanlarının %1'ini ve birlikte kitap okuma alt boyutu puanlarının %8'ini açıkladığı görülmüştür. Yani, çocuğun daha önce okulöncesi eğitim alma süresi arttıkça ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları özellikle okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimleri de artmaktadır.

4.2.1.5. Çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresi

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) dört kategorili çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresi değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,168$), yazma alt boyutu için ($p=0,501$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,385$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,849$) $p>0,05$ bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Tablo 4.10'da betimsel istatistikler ve Tablo 4.11'de ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Teknolojik araçlarla ilgilenme süresi-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Süre	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	0-30 dk	205	24,75	6,28
	31-60 dk	141	25,04	5,91
	1-2 saat	207	22,87	6,03
	2+ saat	86	19,88	5,62
	Toplam	639	23,55	6,26
Yazma	0-30 dk	205	13,90	4,91
	31-60 dk	141	13,70	4,93
	1-2 saat	207	12,89	4,64
	2+ saat	86	12,02	4,57
	Toplam	639	13,28	4,82
Sesbilgisel/Yazı	0-30 dk	205	14,58	4,44
	31-60 dk	141	14,75	4,57
	1-2 saat	207	15,16	4,94
	2+ saat	86	13,87	4,78
	Toplam	639	14,71	4,69
Kitap	0-30 dk	205	12,02	4,27
	31-60 dk	141	12,31	4,31
	1-2 saat	207	12,01	4,30
	2+ saat	86	10,83	4,31
	Toplam	639	11,92	4,31

Tablo 4.11. Teknolojik araçlarla ilgilenme süresi-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	1864,390	3	621,463	17,047	0,000
	Gruplariçi	23149,275	635	36,456		
	Toplam	25013,665	638			
Yazma	Gruplararası	271,346	3	90,449	3,946	0,008
	Gruplariçi	14553,950	635	22,920		
	Toplam	14825,296	638			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	107,419	3	35,806	1,630	0,181
	Gruplariçi	13946,743	635	21,963		
	Toplam	14054,163	638			
Kitap	Gruplararası	127,349	3	42,450	2,298	0,076
	Gruplariçi	11732,194	635	18,476		
	Toplam	11859,543	638			

*p<0,05

Tablo 4.11'e göre, okuma ($F(3, 635)=17,04$) ve yazma ($F(3, 635)=3,94$) alt boyutlarından alınan puanlar çocuğun teknolojik araçlarla ilgilenme süresine göre anlamlı bir fark göstermektedir, ($p<0,05$). Sesbilgisel ve yazı farkındalığı ($p=0,181$) ve birlikte kitap okuma ($p=0,076$) alt boyutlarında ise $p<0,05$ şartı sağlanmadığı için istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{okuma}=0,074$, $\eta^2_{yazma}=0,018$.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey Post Hoc testi sonucunda; okuma alt boyutu için, teknolojik araçlarla 2 saatten fazla ilgilenen çocukların olduğu ailelerin puanlarının ($\bar{X}=19,88$) diğerlerinden; 1-2 saat arası ilgilenenlerin puanlarının ($\bar{X}=22,87$) 0-30 dk ve 31-60 dk ilgilenen çocukların olduğu ailelerden daha düşük olduğu görülmüştür. 0-30 dk ($\bar{X}=24,75$) ve 31-60 dk ($\bar{X}=25,04$) ilgilenen çocukların ailelerinin aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğü değeri göz önüne alındığında bu farkların varyansın %7'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma alt boyutunda, 1-2 saat arasıyla ($\bar{X}=12,89$) 31-60 dk ($\bar{X}=13,70$) teknolojik araçlarla ilgilenen çocukların ailelerinin puanlarıyla diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Sadece 2 saatten fazla ($\bar{X}=12,02$) ilgilenen grubun puanı 0-30 dk ($\bar{X}=13,90$) ilgilenen grubun puanından istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşüktür. Eta kare kullanılarak elde edilen etki büyüklüğünden yola çıkıldığında bu farkın %1'lik bir orana sahip olduğu yani istatistiksel olarak anlamlı çıksa dahi pratikte oldukça düşük olduğu görülmüştür.

4.2.1.6. Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı

Ailelerin, okulöncesi dönem çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun aynı evde yaşadığı kardeş sayısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.12'de verilmektedir.

Tablo 4.12. Çocuğun kardeş sayısı-EVOK Pearson

	1	2	3	4	5
1 Kardeş sayısı	-				
2 Okuma	-0,23**	-			
3 Yazma	-0,15**	0,35**	-		
4 Sesbilgisel/Yazı	-0,09*	0,29**	0,53**	-	
5 Kitap	-0,14**	0,51**	0,47**	0,51**	-

*p < 0,05 **p < 0,01 (2-yönlü)

Tablo 4.12. incelendiğinde aynı evde yaşanan kardeş sayısı ile EVOK okuma alt boyutu arasında ($r=-0,23$, $n=639$, $p<0,01$); yazma alt boyutu arasında ($r=-0,15$, $n=639$, $p<0,01$); sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu arasında ($r=-0,09$, $n=639$, $p<0,05$) ve kitap okuma alt boyutu arasında ($r=-0,14$, $n=639$, $p<0,01$) zayıf ve negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısının, EVOK alt boyutlarından alınan puanın ne kadarını açıkladığını tespit etmek için hesaplanan belirleme katsayıları ile okuma alt boyutu puanlarının %5'ini, yazma alt boyutu puanlarının %2'sini, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu puanlarının %0'ını ve birlikte kitap okuma alt boyutu puanlarının %1'ini açıkladığı görülmüştür. Kısacası, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça evde kendisine sunulan erken okuryazarlık deneyimleri azalmakla birlikte bu azalmanın pratikte önemli olmadığı yorumu yapılabilir.

4.2.2. Ebeveynlere ilişkin özellikler

Bu bölümde ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin annenin çalışma durumu ve haftalık çalışma süresi, anne ve baba mesleği ve eğitim durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sıralanmıştır.

4.2.2.1. Annenin çalışma durumu

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) iki kategorili annenin çalışma durumu değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklem için t testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu okuma alt boyutu için ($p=0,291$), yazma alt boyutu için ($p=0,698$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,160$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,429$) $p>0,05$ olarak bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Tablo 4.13'te belirtilen koşullar doğrultusundaki t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. Anne çalışma durumu-EVOK t testi

Boyut	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okuma	Hayır	318	21,47	5,76	636	8,99	0,000
	Evet	320	25,66	6,01			
Yazma	Hayır	318	12,72	4,84	636	2,98	0,003
	Evet	320	13,85	4,72			
Sesbilgisel/Yazı	Hayır	318	14,14	4,45	636	2,99	0,003
	Evet	320	15,27	4,86			
Kitap	Hayır	318	10,99	4,15	636	5,56	0,000
	Evet	320	12,85	4,27			

* $p<0,05$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinde çalışan anneler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

vardır. Ölçekten alınan puan ortalamaları ve t testi puanları sırasıyla çalışan ve çalışmayan anneler için şu şekildedir; okuma alt boyutu ($\bar{X}=25,66$, $\bar{X}=21,47$), ($t(636)=8,99$); yazma alt boyutu ($\bar{X}=13,85$, $\bar{X}=12,72$), ($t(636)=2,98$); sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu ($\bar{X}=15,27$, $\bar{X}=14,14$), ($t(636)=2,99$); birlikte kitap okuma alt boyutu ($\bar{X}=12,85$, $\bar{X}=10,99$), ($t(636)=5,56$). Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{okuma}=0,112$, $\eta^2_{yazma}=0,013$, $\eta^2_{farkındalık}=0,013$, $\eta^2_{kitap}=0,046$.

Bu bulgulardan yola çıkılarak, çalışan annelerin ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin çalışmayan annelere göre daha fazla olduğu söylenebilmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise, yazma ve farkındalık boyutlarında açıklanan varyansın sadece %1 civarında olduğu görülmektedir. Birlikte kitap okuma boyutunda %4'lük bir varyans açıklanırken annenin çalışma durumunun okuma boyutuna ilişkin deneyimlerin %11'lik bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışan annelerin çocuklarına çalışmayanlara göre özellikle okumayla ilgili evde daha çok erken okuryazarlık deneyimi sunduğu yorumu yapılabilir.

4.2.2.2. Annenin haftalık çalışma süresi

Ailelerin, okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun annesinin haftalık çalışma süresi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.14'te verilmektedir.

Tablo 4.14. Annenin haftalık çalışma süresi-EVOK Pearson

		1	2	3	4	5
1	Annenin çalışma saati	-				
2	Okuma	-0,26**	-			
3	Yazma	-0,12**	0,35**	-		
4	Sesbilgisel/Yazı	-0,10**	0,29**	0,53**	-	
5	Kitap	-0,18**	0,51**	0,47**	0,51**	-

**p < 0,01 (2-yönlü)

Tablo 4.14. incelendiğinde annelerin haftalık çalışma süreleri ile ailelerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim alma süresi ile EVOK okuma alt boyutu arasında ($r=0,26$, $n=631$, $p<0,01$); yazma alt boyutu arasında ($r=0,12$,

n=631, $p<0,01$); sesbilgisel ve yazı farkındalığı arasında ($r=0,10$, $n=631$, $p<0,01$) ve kitap okuma alt boyutu arasında ($r=0,18$, $n=631$, $p<0,01$) değerlerinde bir ilişki bulunmaktadır.

Annenin haftalık çalışma süresinin, EVOK alt boyutlarından alınan puanın ne kadarını açıkladığını tespit etmek için hesaplanan belirleme katsayıları ile okuma alt boyutu puanlarının %6'sını, yazma alt boyutu puanlarının %1'ini, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu puanlarının %1'ini ve birlikte kitap okuma alt boyutu puanlarının %3'ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak; çocuğa sunulan yazma, farkındalık ve kitap okumaya ilişkin ev deneyimleri annenin haftalık çalışma süresinden pratikte neredeyse hiç etkilenmezken okumaya ilişkin deneyimler annenin çalışma süresi arttıkça azalmaktadır. Bu durum çocuğa okuma deneyimlerinin genellikle anne tarafından sunulduğu ve dolayısıyla annenin evde geçirdiği zamanla ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

4.2.2.3. *Annenin mesleği*

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) üç kategorili anne mesleği değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,471$), yazma alt boyutu için ($p=0,750$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,194$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,095$) $p>0,05$ bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Tablo 4.15'te betimsel istatistikler ve Tablo 4.16'da ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15. Anne mesleği-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Meslek	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	Ev hanımı	275	20,90	5,47
	Profesyonel	227	28,01	5,05
	Diğer	130	21,43	5,05
	Toplam	632	23,56	6,20
Yazma	Ev hanımı	275	12,50	4,74
	Profesyonel	227	14,44	4,74
	Diğer	130	13,07	4,78
	Toplam	632	13,32	4,82
Sesbilgisel/Yazı	Ev hanımı	275	14,01	4,47
	Profesyonel	227	15,78	5,01
	Diğer	130	14,46	4,32
	Toplam	632	14,74	4,70
Kitap	Ev hanımı	275	10,71	3,97
	Profesyonel	227	13,61	4,07
	Diğer	130	11,67	4,49
	Toplam	632	11,95	4,31

Tablo 4.16. Anne mesleği-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	7028,830	2	3514,415	127,835	0,000
	Gruplariçi	17292,379	629	27,492		
	Toplam	24321,209	631			
Yazma	Gruplararası	479,656	2	239,828	10,608	0,000
	Gruplariçi	14220,140	629	22,608		
	Toplam	14699,796	631			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	400,277	2	200,138	9,623	0,000
	Gruplariçi	13589,709	629	21,605		
	Toplam	13989,986	631			
Kitap	Gruplararası	1055,477	2	527,738	31,075	0,000
	Gruplariçi	10682,193	629	16,983		
	Toplam	11737,669	631			

*p<0,05

Tablo 4.16'ya göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($p>0,05$). Başka bir anlatımla; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 629)=127,83$; yazma boyutunda $F(2, 629)=10,60$; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda $F(2, 629)=9,62$ ve birlikte kitap okuma boyutunda $F(2, 629)=31,07$ annelerin mesleğine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{okuma}=0,289$, $\eta^2_{yazma}=0,032$, $\eta^2_{farkındalık}=0,028$, $\eta^2_{kitap}=0,089$.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey Post Hoc testiyle, tüm alt boyutlarda profesyonellik gerektiren bir mesleğe sahip olan annelerin ($\bar{X}_{okuma}=28,01$; $\bar{X}_{yazma}=14,44$; $\bar{X}_{farkındalık}=15,78$; $\bar{X}_{kitapokuma}=13,61$) çocuklarına evlerinde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin diğer gruplardan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %28, yazma alt boyutu için %3, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için %2 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %8. Bu değerlerden yola çıkıldığında profesyonellik gerektiren bir mesleğe sahip annelerin bulunduğu ailelerdeki özellikle okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinin diğer ailelerden fazla olduğu yorumu yapılabilir.

4.2.2.4. Babanın mesleği

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) üç kategorili baba mesleği değişkenine göre incelenmiştir. Analizde, çalışmayan babaların diğer meslek gruplarına göre sayıca az kalmaları ve grubun sadece %2,2'sini (N=14) oluşturmaları nedeniyle bu grup eğitim ve uzmanlık gerektirmeyen bir mesleğe sahip olan babalar grubuyla birleştirilmiştir. Tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=2,529$), yazma alt boyutu için ($p=0,052$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,761$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,764$) $p>0,05$ bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Tablo 4.17'de betimsel istatistikler ve Tablo 4.18'de ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.17. Baba mesleği-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Meslek	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	EUG	291	21,6220	5,47
	Profesyonel	222	26,8423	5,80
	Esnaf	112	21,9643	6,26
	Toplam	625	23,5376	6,23
Yazma	EUG	291	13,1409	4,77
	Profesyonel	222	13,8559	4,79
	Esnaf	112	12,4911	4,92
	Toplam	625	13,2784	4,82
Sesbilgisel/Yazı	EUG	291	14,6529	4,81
	Profesyonel	222	14,9955	4,62
	Esnaf	112	14,4375	4,64
	Toplam	625	14,7360	4,71
Kitap	EUG	291	11,4261	4,32
	Profesyonel	222	13,1261	4,07
	Esnaf	112	10,8571	4,24
	Toplam	625	11,9280	4,31

EUG: Eğitim/Uzmanlık Gerektirmeyen

Tablo 4.18. Baba mesleği-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	3769,608	2	1884,804	57,166	0,000
	Gruplariçi	20507,758	622	32,971		
	Toplam	24277,366	624			
Yazma	Gruplararası	148,957	2	74,478	3,220	0,041
	Gruplariçi	14386,602	622	23,130		
	Toplam	14535,558	624			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	26,937	2	13,468	,605	0,547
	Gruplariçi	13854,503	622	22,274		
	Toplam	13881,440	624			
Kitap	Gruplararası	520,416	2	260,208	14,590	0,000
	Gruplariçi	11093,344	622	17,835		
	Toplam	11613,760	624			

* $p<0,05$

Tablo 4.18'e göre sesbilgisel ve yazı farkındalığı dışındaki alt boyutlarda ($p=0,000$) $p<0,05$ şartı sağlanmış yani istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir anlatımla; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 622)=57,16$; yazma boyutunda $F(2, 622)=3,22$ ve birlikte kitap okuma boyutunda $F(2, 622)=14,59$ babaların mesleğine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{\text{okuma}}=0,155$, $\eta^2_{\text{yazma}}=0,010$, $\eta^2_{\text{kitap}}=0,044$.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey Post Hoc testiyle, profesyonellik gerektiren bir mesleğe sahip olan babaların ($\bar{X}_{\text{okuma}}=26,84$; $\bar{X}_{\text{yazma}}=13,85$; $\bar{X}_{\text{kitapokuma}}=13,12$) çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin diğer gruplardan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %15, yazma alt boyutu için %1 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %4. Bu değerlerden yola çıkıldığında profesyonellik gerektiren bir mesleğe sahip babaların bulunduğu ailelerdeki özellikle okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinin diğer ailelerden fazla olduğu yorumu yapılabilmektedir.

4.2.2.5. Annenin eğitim durumu

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) üç kategorili anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,037$), yazma alt boyutu için ($p=0,010$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,006$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,007$) bulunmuştur. Bu bölüme ilişkin analizlere devam edilirken alt boyutlarla ilgili analizlerde Welch istatistiği kullanılarak analize devam edilmiştir.

Tablo 4.19’da betimsel istatistikler ve Tablo 4.20’de ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.19. Anne eğitim-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	Ortaokul ve altı	135	17,91	4,55
	Lise	196	21,93	4,90
	Lisans ve üstü	304	27,17	5,32
	Toplam	635	23,59	6,25
Yazma	Ortaokul ve altı	135	11,64	4,15
	Lise	196	13,04	4,87
	Lisans ve üstü	304	14,14	4,84
	Toplam	635	13,27	4,80
Sesbilgisel/Yazı	Ortaokul ve altı	135	13,03	3,88
	Lise	196	14,36	4,64
	Lisans ve üstü	304	15,58	4,89
	Toplam	635	14,72	4,70
Kitap	Ortaokul ve altı	135	9,91	3,53
	Lise	196	11,14	4,20
	Lisans ve üstü	304	13,33	4,20
	Toplam	635	11,93	4,30

Tablo 4.20. Anne eğitim-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	8792,894	2	4396,447	173,112	0,000**
	Gruplariçi	16050,649	632	25,397		
	Toplam	24843,543	634			
Yazma	Gruplararası	599,170	2	299,585	13,460	0,000**
	Gruplariçi	14067,152	632	22,258		
	Toplam	14666,321	634			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	524,620	2	262,310	12,291	0,000**
	Gruplariçi	13487,701	632	21,341		
	Toplam	14012,231	634			
Kitap	Gruplararası	1275,053	2	637,526	38,509	0,000**
	Gruplariçi	10463,035	632	16,555		
	Toplam	11738,088	634			

*p<0,05 **Welch

Tablo 4.20. incelendiğinde tüm alt boyutlarda ($p=0,000$) $p<0,05$ şartının sağlandığı yani gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 632)=173,11$; yazma boyutunda $F(2, 632)=13,46$; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda $F(2, 632)=12,29$ ve birlikte kitap

okuma boyutunda $F(2, 632)=38,50$ annelerin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2 \text{ okuma}=0,353$, $\eta^2 \text{ yazma}=0,040$, $\eta^2 \text{ farkındalık}=0,037$, $\eta^2 \text{ kitap}=0,108$.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmada Tamhane Post Hoc testi kullanılmıştır. Üniversite ve üzerinde eğitim almış olan annelerin ölçeğin tüm alt boyutları için çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin lise düzeyinde eğitim almış annelerden, lise düzeyinde eğitim alan annelerin deneyiminin ise ortaokul ve altında eğitim almış olan annelerinkinden istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %35, yazma alt boyutu için %4, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için %3 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %10. Başka bir anlatımla; annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına ev ortamında sundukları özellikle okumaya ilişkin deneyimler başta olmak üzere erken okuryazarlık deneyimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.6. Babanın eğitim durumu

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) üç kategorili baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,250$), yazma alt boyutu için ($p=0,054$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,043$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,453$) bulunmuştur. Sadece sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için $p>0,05$ varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmektedir. Bu bölüme ilişkin analizlere devam edilirken farkındalık alt boyutuyla ilgili analizlerde Welch istatistiği kullanılarak analize devam edilmiştir.

Tablo 4.21’de betimsel istatistikler ve Tablo 4.22’de ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.21. Baba eğitim-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	Ortaokul ve altı	109	18,72	5,10
	Lise	240	22,10	5,50
	Lisans ve üstü	285	26,66	5,63
	Toplam	634	23,57	6,26
Yazma	Ortaokul ve altı	109	12,16	4,53
	Lise	240	12,73	4,65
	Lisans ve üstü	285	14,12	4,94
	Toplam	634	13,26	4,82
Sesbilgisel/Yazı	Ortaokul ve altı	109	13,79	4,30
	Lise	240	14,11	4,39
	Lisans ve üstü	285	15,58	4,97
	Toplam	634	14,71	4,70
Kitap	Ortaokul ve altı	109	10,30	3,97
	Lise	240	11,29	4,17
	Lisans ve üstü	285	13,06	4,25
	Toplam	634	11,91	4,30

Tablo 4.22. Baba eğitim-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	5801,360	2	2900,680	96,001	0,000
	Gruplariçi	19065,802	631	30,215		
	Toplam	24867,162	633			
Yazma	Gruplararası	411,796	2	205,898	9,058	0,000
	Gruplariçi	14343,687	631	22,732		
	Toplam	14755,483	633			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	393,191	2	196,595	9,091	0,000**
	Gruplariçi	13644,834	631	21,624		
	Toplam	14038,025	633			
Kitap	Gruplararası	753,318	2	376,659	21,613	0,000
	Gruplariçi	10996,738	631	17,427		
	Toplam	11750,057	633			

*p<0,05 **Welch

Tablo 4.22. incelendiğinde tüm boyutlarda ($p=0,000$) $p<0,05$ şartının sağlandığı yani gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Başka bir deyişle; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 631)=96,00$; yazma boyutunda $F(2, 631)=9,08$; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda $F(2, 631)=9,09$ ve birlikte kitap okuma boyutunda $F(2, 631)=21,61$ babaların eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{okuma}=0,233$, $\eta^2_{yazma}=0,027$, $\eta^2_{karefarkındalık}=0,028$, $\eta^2_{karekitap}=0,064$.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %23, yazma alt boyutu için %2, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için %2 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %. Bu bilgilerden istatistiksel olarak tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu bulunmakla birlikte özellikle okuma boyutunda %23'lük bir pratik anlamlılığın olduğu söylenebilir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmada sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu puanındaki farklar için Tamhane Post Hoc testi kullanılırken diğer alt boyutlarda Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Farkındalık alt boyutunda üniversite ve üzerinde eğitim almış olan babaların olduğu ailelerde erken okuryazarlık deneyimleri ($\bar{X}=15,58$) diğer gruplardan istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksekken diğer iki grup ($\bar{X}=13,79;14,11$) arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yazma ve birlikte kitap okuma alt boyutlarında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Okuma alt boyutunda ise üniversite ve üzerinde eğitim almış olan babaların olduğu ailelerde sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ($\bar{X}=26,66$) lise düzeyinde eğitim almış babalardan, lise düzeyinde eğitim alan babaların olduğu ailelerde sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ($\bar{X}=22,10$) ise ortaokul ve altında eğitim almış olan babaların olduğu ailelerden ($\bar{X}=18,72$) istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.3. Aileye ilişkin özellikler

Bu bölümde ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin aynı evde yaşanan yetişkin sayısı, ailenin gelir durumu ve bulunduğu sosyoekonomik katman değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sıralanmıştır.

4.2.3.1. Ailedeki yetişkin sayısı

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ile çocuğun aynı evde yaşadığı yetişkin sayısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tablo 4.23'te verilmektedir.

Tablo 4.23. Aynı evde yaşanan yetişkin sayısı-EVOK Spearman

	1	2	3	4	5
1 Evde yaşayan yetişkin sayısı	-				
2 Okuma	-0,07	-			
3 Yazma	-0,02	0,36**	-		
4 Sesbilgisel/Yazı	-0,05	0,29**	0,50**	-	
5 Kitap	-0,10**	0,51**	0,48**	0,49**	-

**p < 0,01 (2-yönlü)

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi çocuğun aynı evde yaşadığı yetişkin sayısı ile sadece birlikte kitap okuma alt boyutu arasında ($\rho=-0,10$, $n=639$, $p<0,01$) zayıf ve negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Çocuğun aynı evde yaşadığı kişi sayısının, EVOK puanlarının ne kadarını açıkladığını tespit etmek için hesaplanan belirleme katsayısı ile birlikte kitap okuma alt boyutu puanlarının %1'ini açıkladığı görülmüştür. Başka bir anlatımla; evde yaşayan yetişkin sayısı ile ev ortamında çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimleri arasında, kitap okumaya ilişkin deneyimlerde istatistiksel açıdan anlamlı fark olmakla beraber; pratikte göz ardı edilebilecek kadar zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

4.2.3.2. Ailenin gelir durumu

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları) üç kategorili ailenin gelir durumu değişkenine göre incelenmiştir. Gelir kategorileri şu şekildedir; düşük gelir 3200 TL ve altı, orta gelir 3201-8000 TL arasını, yüksek gelir ise 8001 TL ve üzeri aylık geliri ifade etmektedir. Tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,212$), yazma alt boyutu için ($p=0,070$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,031$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,630$) bulunmuştur. Sadece sesbilgisel ve yazı

farkındalığı için $p>0,05$ varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmektedir. Bu bölüme ilişkin analizlere devam edilirken sesbilgisel ve yazı farkındalığının analizlerinde Welch istatistiği kullanılarak analize devam edilmiştir. Tablo 4.24'te betimsel istatistikler ve Tablo 4.25'te ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.24. Ailenin gelir durumu-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	Düşük gelir	275	20,62	5,32
	Orta gelir	236	24,67	5,79
	Yüksek gelir	105	28,96	5,15
	Toplam	616	23,59	6,26
Yazma	Düşük gelir	275	12,50	4,49
	Orta gelir	236	13,57	4,88
	Yüksek gelir	105	14,90	5,00
	Toplam	616	13,32	4,80
Sesbilgisel/Yazı	Düşük gelir	275	13,96	4,18
	Orta gelir	236	14,96	4,94
	Yüksek gelir	105	16,15	4,96
	Toplam	616	14,71	4,68
Kitap	Düşük gelir	275	10,92	4,13
	Orta gelir	236	12,29	4,25
	Yüksek gelir	105	14,14	4,02
	Toplam	616	11,99	4,31

Tablo 4.25. Ailenin gelir durumu-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	5726,165	2	2863,082	95,313	0,000
	Gruplariçi	18413,795	613	30,039		
	Toplam	24139,959	615			
Yazma	Gruplararası	461,648	2	230,824	10,285	0,000
	Gruplariçi	13757,417	613	22,443		
	Toplam	14219,065	615			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	388,563	2	194,282	9,091	0,000**
	Gruplariçi	13099,851	613	21,370		
	Toplam	13488,414	615			
Kitap	Gruplararası	821,508	2	410,754	23,701	0,000
	Gruplariçi	10623,491	613	17,330		
	Toplam	11444,998	615			

* $p<0,05$ **Welch

Tablo 4.25'e göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($p>0,05$). Diğer bir deyişle; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 613)=95,31$; yazma boyutunda $F(2, 613)=10,28$; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda $F(2, 613)=9,09$ ve birlikte kitap

okuma boyutunda $F(2, 613)=23,70$ ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; eta kare_{okuma}=0,237, eta kare_{yazma}=0,032, eta kare_{farkındalık}=0,028, eta kare_{kitap}=0,071.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %23, yazma alt boyutu için %3, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için %2 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %7. Bu bilgilerden istatistiksel olarak tüm boyutlarda anlamlı fark olduğu bulunmakla birlikte özellikle okuma boyutunda %23'lük bir pratik anlamlılık olduğu söylenebilir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmada sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu puanındaki farklar için Tamhane Post Hoc testi kullanılırken diğer alt boyutlarda Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Farkındalık alt boyutunda yüksek gelir grubundaki ailelerin ($\bar{X}=16,15$) puanının orta gelir grubundakilerden ($\bar{X}=14,96$), orta gelir grubundakilerin puanının ise düşük gelir grubundakilerden ($\bar{X}=13,96$) istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Okuma ve birlikte kitap okuma puanında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Yazma alt boyutunda ise düşük ve orta gelir grubu arasında ($\bar{X}_{alt}=12,50$; $\bar{X}_{orta}=13,57$) anlamlı bir fark olmadığı ve yüksek gelir grubundaki ailelerin ($\bar{X}=14,90$) puanının diğer gruplardan istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, yüksek gelir grubunda olan ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin, diğer gruplardan daha fazla olduğu yorumu yapılabilmektedir.

4.2.3.3. Ailenin bulunduğu sosyoekonomik katman

Bu başlık altında bir bağımlı değişken (EVOK puanları), kümeleme analizi ile araştırmacı tarafından oluşturulan üç kategorili ailenin bulunduğu sosyoekonomik katman değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle tercih edilen bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinin, varsayımları arasında yer alan varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Levene testi sonucu; okuma alt boyutu için ($p=0,073$), yazma alt boyutu için ($p=0,053$), sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için ($p=0,162$) ve birlikte kitap okuma alt boyutu için ($p=0,323$) $p<0,05$ bulunmuş yani varyansların homojenliği sağlanmıştır. Tablo 4.26'da betimsel istatistikler ve Tablo 4.27'de ise belirtilen koşullar doğrultusundaki ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.26. Sosyoekonomik katman-EVOK betimsel istatistikler

Boyut	Sosyoekonomik Katman	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	Alt	286	20,81	5,41
	Orta	204	23,92	5,94
	Üst	150	28,30	5,14
	Toplam	640	23,56	6,25
Yazma	Alt	286	12,41	4,70
	Orta	204	13,43	4,54
	Üst	150	14,72	5,04
	Toplam	640	13,27	4,81
Sesbilgisel/Yazı	Alt	286	13,94	4,45
	Orta	204	14,75	4,54
	Üst	150	16,10	5,03
	Toplam	640	14,71	4,69
Kitap	Alt	286	10,69	4,03
	Orta	204	12,41	4,20
	Üst	150	13,61	4,28
	Toplam	640	11,92	4,30

Tablo 4.27. Sosyoekonomik katman-EVOK ANOVA

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplararası	5562,531	2	2781,266	91,028	0,000
	Gruplarıçi	19462,969	637	30,554		
	Toplam	25025,500	639			
Yazma	Gruplararası	530,900	2	265,450	11,825	0,000
	Gruplarıçi	14299,594	637	22,448		
	Toplam	14830,494	639			
Sesbilgisel/Yazı	Gruplararası	460,895	2	230,447	10,793	0,000
	Gruplarıçi	13600,629	637	21,351		
	Toplam	14061,523	639			
Kitap	Gruplararası	906,539	2	453,270	26,351	0,000
	Gruplarıçi	10957,297	637	17,201		
	Toplam	11863,836	639			

*p<0,05

Tablo 4.27. incelendiğinde tüm alt boyutlarda ($p=0,000$) $p<0,05$ şartının sağlandığı yani gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle; ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri; okuma boyutunda $F(2, 637)=95,08$; yazma boyutunda $F(2, 637)=10,82$; sesbilgisel ve yazı farkındalığı boyutunda $F(2, 637)=10,79$ ve birlikte kitap okuma boyutunda $F(2, 637)=26,35$ ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre anlamlı şekilde farklıdır. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenen

boyutların etki büyüklüğü değerleri ise şu şekildedir; $\eta^2_{\text{okuma}}=0,222$, $\eta^2_{\text{yazma}}=0,035$, $\eta^2_{\text{farkındalık}}=0,032$, $\eta^2_{\text{kitap}}=0,076$.

Bu anlamlı sonuçların açıkladıkları varyanslar ise şu şekildedir; okuma alt boyutu için %22, yazma alt boyutu için %3, sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu için %3 ve birlikte kitap okuma alt boyutu için %8. Bu bilgilerden istatistiksel olarak tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu bulunmakla birlikte özellikle okuma boyutunda %22’lik bir pratik anlamlılığın olduğu yorumu çıkarılabilmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey Post Hoc testi sonucunda; okuma ve birlikte kitap okuma alt boyutlarında ailelerin yer aldığı yer aldığı sosyoekonomik katman yükseldikçe ilgili alanlardaki ev erken okuryazarlık uygulamalarının da istatistiksel açıdan anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Yazma ve sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutlarında ise alt ve orta sosyoekonomik katmanlardaki ailelerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yokken üst sosyoekonomik katmandaki ailelerin puanları ise diğer gruplardan anlamlı derecede yüksektir.

4.3. Çocuklarının Dil Becerilerinin Desteklenmesinde Ailelerin Okuldan Beklentileri

Bu bölümde; okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerine ilişkin dört beceri alanına ayrılan maddelere verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu alanlar sözcük bilgisi, konuşma becerileri, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak belirlenmiştir. Ailelerin dil becerilerinin okulda desteklenmesine ilişkin beklenti durumlarının frekans ve yüzdeleri sunularak genel yorumlar yapılmıştır.

Okulöncesi eğitimin desteklemeyi hedeflediği sözcük bilgisi alanındaki dil becerileri ile ilgili 5 maddeye ailelerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo.4.28. Sözcük bilgisi becerilerine yönelik beklentiler

Maddeler		f	%
Karşılaştığı yeni sözcükleri merak edip anlamını sorması.	Bilgim Yok	13	2,0
	Beklentim Düşük	46	7,2
	Beklentim Yüksek	577	90,7
	Toplam	636	100,0
Öğrendiği yeni sözcükleri günlük yaşamında kullanması.	Bilgim Yok	9	1,4
	Beklentim Düşük	51	8,0
	Beklentim Yüksek	576	90,6
	Toplam	636	100,0
Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanması.	Bilgim Yok	43	6,8
	Beklentim Düşük	164	25,7
	Beklentim Yüksek	430	67,5
	Toplam	637	100,0
Duygu, düşünce ve hayallerini uygun sözcüklerle aktarması.	Bilgim Yok	13	2,0
	Beklentim Düşük	64	10,0
	Beklentim Yüksek	560	87,9
	Toplam	637	100,0
Fotoğraflar, resimli kitaplar veya kartlar, olay kartları gibi görsel materyaller hakkında sohbet etmesi veya bunlarla öykü oluşturmaları.	Bilgim Yok	18	2,8
	Beklentim Düşük	89	14,0
	Beklentim Yüksek	530	83,2
	Toplam	637	100,0

Tablo 4.28. incelendiğinde ailelerin, çocuklarının sözcük bilgisi becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerinin genellikle yüksek olduğu görülmektedir. Sözcük bilgisi alanında beklentilerinin yüksek olduğunu belirten ailelerin oranları 4 maddede %90,7 ile %83,2 arasında değişmektedir. Sözcük bilgisi becerileri alanında bilgin yok seçeneğini işaretleyen ailelerin oranları ise 4 madde için %1,4 ile %2,8 arasında değişmektedir. Bu oranların bir istisnası ise %67,5 oranı ile “Zıt

anlamlı(aç-tok), eş anlamlı (ak-beyaz) ve eş sesli (göz-oda/organ) sözcükleri kullanması” maddesidir. Bu maddede yine ailelerin çoğunluğu beklentisinin yüksek olduğunu belirtmesine rağmen düşük beklentiye sahip olan (%25,5) ya da bu konuda bilgisi olmadığını belirtenlerin oranlarının (%6,8) da sözcük bilgisi alanındaki diğer maddelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum zıt anlamlılık, eş anlamlılık ya da eş seslilik olarak yapılan adlandırmanın, aileler tarafından ilköğretim ya da üzeri kademelerdeki okullardan beklenen beceriler olarak algılanmasıyla açıklanabilir.

Okulöncesi eğitimin desteklemeyi hedeflediği konuşma becerileri alanındaki 5 maddeye ailelerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Konuşma becerilerine yönelik beklentiler

Maddeler	f	%
Sohbet kurallarına uygun şekilde konuşması (Sırasını Bilgim Yok bekleme, sohbeti sürdürme, nezaket sözcükleri kullanma).	23	3,6
Beklentim Düşük	109	17,1
Beklentim Yüksek	506	79,3
Toplam	638	100,0
Konuşmalarında geçmiş/gelecek/şimdiki zamanı doğru Bilgim Yok kullanması (“Ben okula gitmek” yerine “Ben yarın okula Beklentim Düşük gideceğim”).	21	3,3
Beklentim Düşük	98	15,4
Beklentim Yüksek	517	81,3
Toplam	636	100,0
“Kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede, neden?” gibi soruları Bilgim Yok sorması/yanıtlaması.	13	2,0
Beklentim Düşük	74	11,6
Beklentim Yüksek	550	86,3
Toplam	637	100,0
Konuşmalarında “çünkü, ama, ve” gibi bağlaçları Bilgim Yok kullanması.	17	2,7
Beklentim Düşük	107	16,8
Beklentim Yüksek	513	80,5
Toplam	637	100,0
Konuşmalarında “onlar, bunlar, şuradaki, öteki” gibi Bilgim Yok zamirleri kullanması.	24	3,8
Beklentim Düşük	139	21,8
Beklentim Yüksek	474	74,4
Toplam	637	100,0

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi ailelerin, çocuklarının konuşma becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri genellikle yüksektir. Konuşma becerileri olarak isimlendirilen tüm maddeler için beklentisinin yüksek olduğunu belirten ailelerin oranları %74,4 ile %86,3 arasındadır. Ailelerin bilgileri olmadığını işaretleme oranları da %2 ile %3,8 arasındadır. Kısacası, ailelerin çocuklarının konuşma becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Okulöncesi eğitimin desteklemeyi hedeflediği sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili 5 maddeye ailelerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.30’da yer almaktadır.

Tablo 4.30. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik beklentiler

Maddeler	f	%	
Konuşma esnasında nefesini, sesinin tonunu, şiddetini ve Bilgim Yok	57	9,0	
konusma hızını ayarlaması.	Beklentim Düşük	106	16,7
	Beklentim Yüksek	471	74,3
	Toplam	634	100,0
Sözcüklerin ilk ve/veya son seslerini söylemesi (Örneğin, Bilgim Yok	42	6,6	
Araba için /a/ sesi).	Beklentim Düşük	115	18,1
	Beklentim Yüksek	479	75,3
	Toplam	636	100,0
Aynı sesle başlayan ve/veya biten sözcükler üretmesi (elma Bilgim Yok	58	9,1	
için erik veya dolma demesi).	Beklentim Düşük	146	23,0
	Beklentim Yüksek	432	67,9
	Toplam	636	100,0
Şiir/şarkı/tekerlemelerde yer alan uyaklı sözcükleri söylemesi Bilgim Yok	25	3,9	
ve bu sözcükleri üretmesi (ooo piti piti, karamela sepeti).	Beklentim Düşük	101	15,9
	Beklentim Yüksek	511	80,2
	Toplam	637	100,0
Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemesi; verilen Bilgim Yok	26	4,1	
sese benzer sesler çıkarması.	Beklentim Düşük	97	15,2
	Beklentim Yüksek	514	80,7
	Toplam	637	100,0

Tablo 4.30’a göre, ailelerin çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri genellikle yüksektir. Özellikle sesler arasındaki benzerliklerin/farklılıkların söylenmesi ve uyaklı sözcüklerin üretilmesinde yüksek beklentisi olduğunu ifade eden ailelerin oranı %80 civarındadır. Aynı sesle başlayan ve/veya biten sözcükler üretilmesinde ise beklentisi yüksek olan ailelerin oranı (%67,9) diğer maddelerden düşük ve beklentisi düşük olanların oranı (%23) ise diğerlerinden yüksektir. Bu, maddenin diğer 4 maddeye göre aileler tarafından okulöncesi dönemde daha az ya da zor geliştirilebilir olduğunun düşünülmesiyle açıklanabilir. Ayrıca bu madde ve konuşma esnasında nefes, ton, şiddet ve hızın ayarlanmasında bilgisi olmadığını belirten ailelerin oranı (%9,1-9) da diğer maddelere göre yüksektir.

Son olarak okulöncesi eğitimin desteklemeyi hedeflediği yazı farkındalığı becerileri ile ilgili 7 maddeye ailelerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.31’de yer almaktadır.

Tablo 4.31. *Yazı farkındalığı becerilerine yönelik beklentiler*

Maddeler	f	%	
Kitap, dergi gibi yazılı materyalleri incelerken okuyormuş Bilgim Yok gibi yapması.	37	5,8	
	Beklentim Düşük	115	18,1
	Beklentim Yüksek	485	76,1
	Toplam	637	100,0
Çevresindeki okuryazar birinden kendisi için bir şeyler Bilgim Yok okumasını istemesi.	30	4,7	
	Beklentim Düşük	83	13,0
	Beklentim Yüksek	524	82,3
	Toplam	637	100,0
Yazılı materyallerde (resimli hikâye kitabı gibi) yazının Bilgim Yok okunuş yönünü doğru göstermesi.	32	5,0	
	Beklentim Düşük	87	13,7
	Beklentim Yüksek	518	81,3
	Toplam	637	100,0
Çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde harfleri, resimler ve Bilgim Yok şekillerden ayırt etmesi.	15	2,4	
	Beklentim Düşük	75	11,8
	Beklentim Yüksek	547	85,9
	Toplam	637	100,0
Çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde noktalama Bilgim Yok işaretlerinin bazılarını (?,,!,) harflerden ayırt etmesi.	76	11,9	
	Beklentim Düşük	246	38,7
	Beklentim Yüksek	314	49,4
	Toplam	636	100,0
Günlük yaşamdaki çevresel sembolleri (trafik işaretleri, WC, Bilgim Yok geri dönüşüm gibi) tanınması.	16	2,5	
	Beklentim Düşük	68	10,7
	Beklentim Yüksek	553	86,8
	Toplam	637	100,0
Çevresindeki okuryazar birinden kendisi için bir şeyler Bilgim Yok yazmasını istemesi.	37	5,8	
	Beklentim Düşük	119	18,7
	Beklentim Yüksek	481	75,5
	Toplam	637	100,0

Tablo 4.31’de ailelerin, çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerinin genellikle yüksek olduğu görülmektedir. Yazı farkındalığı alanındaki beklentilerinin yüksek olduğunu belirten aileleri oranı 6 maddede %75,5 ile %86,8 arasında değişmektedir. Bilgim yok seçeneğini işaretleyen ebeveynlerin oranları ise %2,4 ile %5,8 arasındadır. Sadece “Çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde noktalama işaretlerinin bazılarını (?,,!) harflerden ayırt etmesi”nde beklentisi yüksek olan ailelerin oranının (%49,4) diğer maddelerden düşük olduğu görülmüştür. Bu beceriye ilişkin beklentisinin düşük olduğunu (38,7) ya da bilgisi olmadığını (%11,9) belirten ailelerin oranı diğerlerinden fazladır. Bu durum

noktalama işaretlerine ilişkin becerilerin, aileler tarafından daha çok ilköğretim döneminde kazandırılacak beceriler olarak algılanmasıyla açıklanabilir.

Ailelerin, soru formu üzerine yazdıkları yorumlar da okulöncesi eğitim kurumlarından yüksek beklentileri olduğunu göstermektedir. Özellikle bir yorum, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin destekleme görevinin kendilerine değil de okula ait olduğunu düşünen aileler olduğuna dikkat çekmiştir.

“Çocuk okulöncesi eğitimin daha başında olduğu için bahsedilen okuyor mu ya da yazıyor mu veya uyaklı konularının uygun olmadığını düşünüyorum. Tabi ki cevap olarak işaretledim ama bu konular hakkında şahsen eğitim vermedim. Eğitim kurumlarının uygun olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle destek ya da bir eğitim amaçlı okuma yazma gibi konulara meyilim yoktur.”

Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak okullardan; kimi aileler doğrudan harf, sayı öğretimi gibi çalışmaları kimileri ise oyun, drama gibi çalışmalarla desteklenen genel okuryazarlık etkinlikleri beklemektedir. Ailelerin okuryazarlığa ilişkin farklı bakış açılarına sahip olması beklentilerini de farklılaştırmaktadır.

“Çocuğum okuma-yazma bilmediği için kitap okurken çok sorular soruyor. Burada ne yazıyor, bu harf ne harfi diye sorular sorar. Çocuğumun kitaplara karşı çok ilgisi var. Okulöncesinde de anasınıfında ilkokula hazırlamak amacıyla harfler, sayılar, çizgi çalışmaları gibi etkinlikler yapılırsa çok sevinirim. Okulöncesinde erken okuma yazmayı destekliyorum.”

“Bölüm 2’deki sorular daha çok öğrencimin sahip olduğu değerlerdir. Okuldan beklentim, çocuğumun sahip olduğu bu özellikleri daha ön plana çıkarabilmesidir. Okumaya yazmaya çok hevesli olduğundan bu özelliğini köreltmemesi ve daha da geliştirebilmesi için okulun buna yönelik olumlu etkilerde bulunması beklentimdir. Drama yönteminin kullanılmasının etkili olacağına inanıyorum.”

“Okulöncesi uygulanan eğitime ek ilkokula başladığında zorluk çekmemesi için. En azından harflerin yüzeysel de olsa göz aşinalığı için eğitiminin verilmesini çok isterim.”

“Çocuğumuzun okuma-yazma etkinliklerinin çoğalmasını ve 1. sınıfa daha hazır olmasını istiyoruz. Bu eğitimlerin daha eğlenceli ve oyun gibi verilmesinin verimi arttıracığını düşünüyoruz.”

“Okulöncesi eğitimimizin okula hazırlık olmasını, oyunlarla desteklenen okuma yazma programlarının yoğun olmasını isterim.”

“Okulöncesinde 1. sınıf için alt yapı olarak sayılar ve harfler konusu da anlatılmalı. Etkinlikler sevdirmeli.”

Bu bulgulardan yola çıkılarak her aileye uygulanacak tek bir bilgilendirme programı yerine beklentilerine göre uyarlanmış, farklı özelliklere odaklanan ve ailelerin her halükârda çocuğun tüm erken okuryazarlık becerilerini desteklemelerini sağlayacak bilgilendirme ve eğitim çalışmaları yapılabileceği çıkarımına ulaşılabilir.

Ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalığına ilişkin olarak ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin geliştirilmeye açık olduğu ve çocuklarının bu becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerinin genellikle yüksek olmakla birlikte bazı alanlarda bilgilendirilme çalışmalarına ihtiyaç olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir anlatımla, ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları yeterli düzeyde değildir. Bilgilendirme çalışmaları yapılarak bu farkındalıkları geliştirilebilir.

4.4. Ailelerin Dil Becerilerini Destekleyici Eğitsel Çalışmalara Yönelik Tercihleri

Araştırmanın dördüncü problemi olan “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular, izleyen bölümde verilmiştir. Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin; dil destek çalışmalarında çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri alanına, bu çalışmalara kendileriyle birlikte katılmasını istedikleri kişilere, çalışmalar için evde ayırabilecekleri zamana, çocuklarına evde rehberlik edebilecek olan kişilere, bilgilendirilmek istedikleri konulara, evde yapacakları etkinlikler sırasında çocukları ile kullanacakları materyallere, katılacakları çalışmalarda sorumluluk almalarını engelleyen durumlara ve evde yapacakları etkinliklerle ilgili bilgilendirilme şekillerine yönelik tercihleri tespit edilmiştir.

Bölümlerde, öncelikle ebeveynlerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri sunularak genel yorumlar yapılmıştır. Ardından her bir tercih sorusu için araştırmanın ilk problemi doğrultusunda elde edilen ve çocuklarına ev ortamında “yetersiz” erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin tercihlerine ait frekans ve yüzdeler verilmiştir. Mevcut okuryazarlık ortamının yetersiz olduğu ve çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmaların öncelikli hedefi olan bu grubun tercihleri ile genel grubun tercihlerine dikkat çekilmiştir. Son olarak aile tercihlerinin çocuğa, ebeveynlere

ve aileye ait bazı demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular açıklanmıştır. Bu bulgular sıralanırken hem frekans ve yüzde değerleri verilmiş hem de ki kare bağımsızlık testi uygulanarak istatistiksel açıdan anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Ailelerin, çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda çocuklarına kazandırılmasını istedikleri öncelikli beceri alanına yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4.32. *Çocuklara kazandırılması istenen beceriler*

Tercihler	f	%
Konuşma ve dinleme becerileri	251	39,5
Okumaya ve kitaplara ilgi duyma	178	28,0
Harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma	139	21,9
Yeni sözcükler öğrenme	33	5,2
Sözcüklerin içindeki sesleri tanıma	20	3,1
Diğer	15	2,4
Toplam	636	100,0

Tablo 4.32. incelendiğinde ailelerin dil destek çalışmalarında çocuklarına en çok (%39,5) “konuşma ve dinleme” en az ise (%3,1) “sözcüklerin içindeki sesleri tanıma” becerilerinin kazandırılmasını istemektedir. Bu beceri alanlarını %28,0 ile “okumaya ve kitaplara ilgi duyma” ve %21,9 ile “harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma” becerileri %5,2 ile “yeni sözcükler öğrenme” takip etmektedir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen aileler ise seçeneklerde sunulanların birkaç tanesini ya da tümünü içeren tercihlerde bulunmuşlardır.

Tablo 4.33’te ise EVOK’tan alınan puanlar doğrultusunda evde çocuklarına erken okuryazarlık deneyimi sunmak konusunda yetersiz olan ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda çocuklarına kazandırılmasını istedikleri öncelikli beceri alanına yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 4.33. *Yetersiz deneyim sunan ailelerin beceri tercihleri*

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma ve dinleme becerileri	72	31,3	104	37,8	38	33,6	104	36,4
Okumaya ve kitaplara ilgi duyma	61	26,5	72	26,2	35	31,0	84	29,4
Harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma	78	33,9	67	24,4	32	28,3	71	24,8
Yeni sözcükler öğrenme	8	3,5	16	5,8	3	2,7	15	5,2
Sözcüklerin içindeki sesleri tanıma	8	3,5	7	2,5	2	1,8	7	2,4
Diğer	3	1,3	9	3,3	3	2,7	5	1,7
Toplam kişi	230	100,0	275	100,0	113	100,0	286	100,0

Tablo 4.33’e göre okuma boyutunda yetersiz deneyim sunan aileler en çok “harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma” becerisini isterken diğer gruplar “konuşma ve dinleme becerilerine” öncelik vermektedir. “Sözcüklerin içindeki sesleri tanıma” ve “yeni sözcükler öğrenme” tüm grupların en az tercih ettiği seçeneklerdir. “Harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma” için diğer grupların tercih oranı %24-28 arasındayken çocuklarına okumaya ilişkin yetersiz deneyim sunan grubun tercih oranı (%33,9) daha fazladır. Sözcüklerin içindeki sesleri tanımaya ilişkin çalışmalar yapılmasında tercih oranı en düşük olan grup ise sesbilgisel ve yazı farkındalığına yönelik yetersiz deneyim sunan grup olmuştur (%1,8).

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, dil destek çalışmalarına başka kimlerin katılmasını istediklerine yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.34’te yer almaktadır.

Tablo 4.34. *Çalışmalara katılması istenen kişiler*

Tercihler	f	%
Evimizde yaşayan diğer kişiler (eş, büyük kardeşler, büyükanne, bakıcı, vb.)	299	46,9
Çalışmalara kimlerin katıldığının benim için önemi yok	157	24,6
Çocuğumun sınıfından, okulundan ya da diğer okullardan veliler	117	18,4
Aynı yaşlarda çocuğu olan yakın komşular veya arkadaşlarım	45	7,1
Diğer	19	3,0
Toplam	637	100,0

Tablo 4.34’te görüldüğü gibi aileler, çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara en çok (%46,9) aynı evde yaşadıkları kişilerin; en az (%7,1) ise aynı yaşlarda çocuğu olan tanıdıkların katılmasını istemektedir. “Çalışmalara kimlerin katılacağına önemli olmadığını” belirten ailelerin oranı %24,6’dır. Bu tercihi %18,4 ile “çocuğumun sınıfından, okulundan ya da diğer okullardan veliler” takip etmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen ailelerden 11’i alan uzmanlarının; 3’ü programdan yararlanacak başka çocukların katılımını istemiştir. Kendilerinden başka birinin katılmasını istemeyen 3, ünlülerin katılmasını isteyen ise 1 aile olmuştur. Ailelerden biri ise açıklama yazmamıştır.

Tablo 4.35'te ise EVOK'tan alınan puanlar doğrultusunda evde çocuklarına erken okuryazarlık deneyimi sunmak konusunda yetersiz olan ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara katılmasını istedikleri kişiler ilişkin frekans ve yüzdelere bulunmaktadır.

Tablo 4.35. Yetersiz deneyim sunan ailelerin katılımcı tercihleri

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evimizde yaşayan diğer kişiler	105	45,7	117	42,5	50	43,9	128	44,9
Çalışmalara kimlerin katıldığının benim için önemi yok	45	19,6	76	27,6	29	25,4	71	24,9
Çocuğumun sınıfından, okulundan ya da diğer okullardan veliler	54	23,5	47	17,1	21	18,4	54	18,9
Aynı yaşlarda çocuğu olan yakın komşular veya arkadaşlarım	21	9,1	27	9,8	14	12,3	23	8,1
Diğer	5	2,2	8	2,9	0	0	9	3,2
Toplam kişi	230	100,0	275	100,0	114	100,0	285	100,0

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi ailelerin çalışmalara katılmasını en çok (evde yaşayan diğer kişiler) ve en az (aynı yaşlarda çocuğu olan komşu/arkadaşlar) tercih ettikleri katılımcılar arasında, çocuklarına farklı erken okuryazarlık alanlarında yetersiz deneyim sunan ailelerin tercihleri arasında fark yoktur.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, dil destek çalışmaları kapsamında öğrendiklerine ilişkin evde yapacakları etkinliklere ayırabilecekleri zamana yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.36'da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Evde çalışmalara ayrırılacak zaman

Tercihler	f	%
1-2gün	332	52,0
Her gün	169	26,5
3-4 gün	102	16,0
Hemen hemen hiç	35	5,5
Toplam	638	100,0

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi aileler evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklere en çok (%52,0) haftada 1-2 gün zaman ayırabileceklerdir. Bu tercihi %26,5 ile "her gün" ve %16 ile "haftada 3-4 gün" takip etmiştir. Ailelerin %5,5'i ise bu tür etkinliklere ayıracak neredeyse hiç vakitleri olmadığını belirtmiştir.

Evde çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin, evde yapacaklara etkinlikler için ayırabilecekleri zamanın frekans ve yüzdeleri ise Tablo 4.37’de sunulmaktadır.

Tablo 4.37. *Yetersiz deneyim sunan ailelerin ayırabilecekleri zaman*

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1-2gün	141	61,3	149	54,4	62	54,9	164	57,5
Her gün	44	19,1	55	20,1	27	23,9	63	22,1
3-4 gün	30	13,0	50	18,2	16	14,2	40	14,0
Hemen hemen hiç	15	6,5	20	7,3	8	7,1	18	6,3
Toplam kişi	230	100,0	274	100,0	113	100,0	285	100,0

Tablo 4.37. incelendiğinde evde yapacakları etkinliklere tüm grupların en çok “haftada 1-2 gün” ayırabilecekleri görülmektedir. Çocuklarına diğer erken okuryazarlık alanlarında yetersiz deneyim sunan grupların bu seçeneği tercih oranı %55 civarındayken çocuklarına okumaya ilişkin yetersiz deneyim sunan grubun tercih oranı (%61,3) daha fazladır.

Ailelerin, dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalar kapsamında evde yapılacak etkinliklerde çocuğa rehberlik edebilecek kişiye yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.38’de yer almaktadır.

Tablo 4.38. *Evde çocuğa rehberlik edebilecek kişi*

Tercihler	f	%
Anne	479	75,0
Ev halkı (baba, kardeş, büyükanne vb.)	147	23,0
Diğer	13	2,0
Toplam	639	100,0

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, dil destek çalışmalarında evde çocuğa genellikle “anne” rehberliği tercih edilmiştir (%75,0). Baba, kardeş, diğer aile üyeleri gibi “ev halkını” tercih eden aileler katılımcıların %23’ünü, “diğer” seçeneğini seçenler ise %2’sini oluşturmuştur. Diğer seçeneğini işaretleyen 13 aile arasından 6’sı çocuğa tek bir ebeveynin değil anne-baba ya da anne-kardeş gibi birlikte rehberlik edilmesini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Böyle bir çalışmada çocuğa evde destek olabilecek kimsenin bulunmadığını söyleyen ise 7 aile vardır.

Tablo 4.39’da ise ev ortamında çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin, evde yapacakları etkinliklerde çocuklarına rehberlik edecek kişiye ilişkin tercihleri bulunmaktadır.

Tablo 4.39. *Yetersiz deneyim sunan ailelerde rehber kişi*

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anne	171	74,0	212	77,4	86	76,1	214	75,1
Ev halkı (baba, kardeş, büyükanne vb.)	54	23,4	57	20,8	25	22,1	64	22,5
Diğer	6	2,6	5	1,8	2	1,8	7	2,5
Toplam kişi	231	100,0	274	100,0	113	100,0	285	100,0

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi yetersiz deneyim sunan ailelerin ; eğitsel çalışmalar kapsamında evde yapılacak etkinliklerde çocuklarına rehberlik etmesini tercih ettikleri kişiye yönelik yüzdeleri genel grupla benzerlik göstermektedir.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, dil destek çalışmalarında bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.40’ta yer almaktadır.

Tablo 4.40. *Bilgilendirilmek istenen konu*

Tercihler	f	%
Çocuğumla konuşurken eğitici olma ve ona ilgi çekici sorular sorma	223	35,3
Tekerleme/çocuk şarkıları/parmak oyunları ve bilmeceleri kullanarak çocuğumla vakit geçirme	188	29,7
Çocuğuma yeni sözcükleri veya sözcüklerin seslerini öğreten oyunları veya etkinlikleri uygulama	145	22,9
Çocuk kitapları gibi yazılı materyallerden çocuğum için en uygun olanını seçmek ve bunları ilgi çekici şekilde okumak	49	7,8
Çocuğumla katılabileceğim çalışmalarda yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok	16	2,5
Diğer	11	1,7
Toplam	632	100,0

Tablo 4.40’ta görüldüğü gibi aileler dil destek çalışmalarında en çok “çocuğumla konuşurken eğitici olma ve ona ilgi çekici sorular sorma” (%35,3), “tekerleme/çocuk şarkıları/parmak oyunları ve bilmeceleri kullanarak çocuğumla vakit geçirme” (%29,7) ve “çocuğuma yeni sözcükleri veya sözcüklerin seslerini öğreten oyunları veya etkinlikleri uygulama” (%22,9) konularında bilgilendirilmek istemişlerdir. “Çocuk kitapları gibi yazı materyallerden çocuğum için en uygun olanını seçmek ve bunları ilgi

çekici şekilde okumak” konusunda bilgilendirilmek isteyen ailelerin oranı %7,8, “çocuğumla katılabileceğim çalışmalarda yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok” diyenlerin ise %2,5’tir. Diğer seçeneğini işaretleyen ailelerden 7’si tüm konularda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. İnternet ortamındaki materyallerin kullanımı ve çocuk psikolojisi hakkında bilgilendirilmek isteyen 1’er aile bulunmaktadır. Diğer 2 aile ise açıklama yazmamıştır.

Ev ortamında çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin bilgilendirilmek istedikleri konular ise şu şekildedir (Tablo 4.41).

Tablo 4.41. Yetersiz deneyim sunan ailelerde bilgilendirme konusu

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğumla konuşurken eğitici olma ve ona ilgi çekici sorular sorma	91	39,6	94	34,4	43	37,7	97	34,4
Tekerleme/çocuk şarkıları/parmak oyunları ve bilmeceleri kullanarak çocuğumla vakit geçirme	61	26,5	79	28,9	27	23,7	89	31,6
Çocuğuma yeni sözcükleri veya sözcüklerin seslerini öğreten oyunları veya etkinlikleri uygulama	55	23,9	66	24,2	30	26,3	63	22,3
Çocuk kitapları gibi yazılı materyallerden çocuğum için en uygun olanını seçmek ve bunları ilgi çekici şekilde okumak	18	7,8	22	8,1	9	7,9	22	7,8
Çocuğumla katılabileceğim çalışmalarda yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok	3	1,3	2	0,7	3	2,6	5	1,8
Diğer	2	,9	10	3,7	2	1,8	6	2,1
Toplam kişi	230	100,0	273	100,0	114	100,0	282	100,0

Tablo 4.41 incelendiğinde tüm grupların en az “yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok” ve en çok “eğitici olma ve ilgi çekici sorular sorma” tercihlerinde bulundukları görülmektedir. “Sözcüklerin seslerini öğreten oyunları” en çok tercih oranı sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan gruptadır. “Tekerleme/çocuk şarkıları/parmak oyunları ve bilmeceleri kullanarak çocuğumla vakit geçirme” ise en çok birlikte kitap okuma deneyimlerini yetersiz sunan grup tarafından seçilmiştir.

Dil destek çalışmalarına katılabilecek ailelerin, çocukları ile çalışırken en çok kullanmak istedikleri materyallerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.42’de yer almaktadır.

Tablo 4.42. *Çocukla yapılacak etkinliklerde kullanılacak materyaller*

Tercihler	f	%
Eğitsel oyuncaklar (resimli olay kartları, bilmece kutuları gibi)	244	38,4
Çocuk kitapları, dergi, katalog gibi basılı materyaller	215	33,8
Evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılabilecek kostüm, maske, oyuncaklar	116	18,2
Teknolojik araçlarla ulaşabileceğim uygulamalar, videolar ve programlar	53	8,3
Diğer	8	1,3
Toplam	636	100,0

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi aileler çocuklarıyla çalışırken resimli olay kartları, bilmece kutuları gibi hazır “eğitsel oyuncakları” (%38,4) ve “çocuk kitapları, dergi ve katalog gibi basılı materyalleri” (%33,8) daha çok tercih etmiştir. Bu tercihleri %18,2 ile “kendi yapabilecekleri ve farklı amaçlarla kullanılabilecek kostüm, maske ve oyuncaklar”, %8,3 ile “teknolojik araçlarla ulaşabileceğim uygulamalar, videolar ve programlar” takip etmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 4 aile farklı materyaller kullanılabileceğini ifade etmiş, 1 aile ise çocuğun tercihlerini göz önüne alacağını belirtmiştir. Diğer 3 ebeveyn ise açıklama yazmamıştır.

Aileler kendileri teknolojiyi etkin kullanmayı daha çok tercih etmelerine rağmen çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda bu araçları daha az tercih etmişlerdir. Bir ebeveynin soru formu üzerine yazdığı yorum, ailelerin bu tercihlerinin arkasında yatan nedeni göstermektedir.

“Gelişen teknoloji eşliğinde çocuklarımızın zihinsel ve görsel hafızalarının hızlı gelişimi açısından bilişim dünyasındaki hangi videolar, hangi uygulamalar daha faydalı olabilir? Örneğin, bir çocuğu youtube’nin karanlık dünyasına bırak mı? Yoksa android veya app’den geliştirici oyun ve uygulamaları oynamasına izin vermek mi? Ya da bu dünyadan onu tamamen ayıklamak ve uzak tutmak mı? Geleneksel eğitim metodları zaten etkiniz. Ama bu yeni dünyaya hepimiz yabancıyız. Sonuçları, zamanlaması, nasıl ve nerede kullanılacağını çocuklarımız için bilemiyoruz.”

Bu bulgular dikkate alındığında ailelerin teknolojinin doğru kullanımı hakkında bilgilendirilmesi gerektiği yorumu yapılabilmektedir.

Tablo 4.43'te ise çocuklarına evde yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin kullanmayı tercih ettikleri materyaller yer almaktadır.

Tablo 4.43. *Yetersiz deneyim sunan ailelerin materyal tercihleri*

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitsel oyuncaklar (resimli olay kartları, bilmece kutuları gibi)	80	34,6	97	35,4	44	38,6	99	34,9
Çocuk kitapları, dergi, katalog gibi basılı materyaller	80	34,6	94	34,3	44	38,6	98	34,5
Evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılabilecek kostüm, maske, oyuncaklar	41	17,7	47	17,2	18	15,8	51	18,0
Teknolojik araçlarla ulaşabileceğim uygulamalar, videolar ve programlar	28	12,1	30	10,9	8	7,0	31	10,9
Diğer	2	,9	6	2,2	0	0	5	1,8
Toplam kişi	231	100,0	274	100,0	114	100,0	284	100,0

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi tüm gruplar benzer oranlar ile en çok basılı materyalleri ve eğitsel oyuncakları, en az ise teknoloji kullanımını tercih etmiştir.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, katılacakları dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlara yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.44'te yer almaktadır.

Tablo 4.44. *Sorumluluk alınmasını engelleyen durum*

Tercihler	f	%
Yeterli zamanım/enerjim yok	258	40,8
Çalışmalara katılmamı engelleyecek bir durum yok	190	30,0
Yeterli maddi imkânım ve eğitimim yok	90	14,2
Kalabalık bir aile olduğumuz için başka sorumluluklarım var	84	13,3
Diğer	11	1,7
Toplam	633	100,0

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi ailelerin dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını en çok engelleyen durum “yeterli zamanlarının ya da enerjilerinin” olmamasıdır (%40,8). Bunu %30 ile engelleri olmadığını belirten aileler takip etmiştir. “Maddi imkân ve eğitim yokluğu” %14,2 ve “başka sorumluluklar” %13,3 oranlarında tercih edilmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 2 aile mesai saatleri dışında her zaman uygun olduklarını ve iş hayatlarının çalışmalara katılmalarına engel olamayacağını belirtirken 9 aile açıklama yazmamıştır.

Yetersiz ev okuryazarlık deneyimi sunulan çocukların ailelerinin sorumluluk almasını engelleyen durumlara ilişkin tercihleri Tablo 4.45’te yer almaktadır.

Tablo 4.45 Yetersiz deneyim sunan ailelerin engelleri

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeterli zamanım/enerjim yok	67	29,1	101	36,9	44	38,9	101	35,9
Çalışmalara katılmamı engelleyecek bir durum yok	67	29,1	84	30,7	32	28,3	84	29,9
Yeterli maddi imkânım ve eğitimim yok	59	25,7	49	17,9	23	20,4	58	20,6
Kalabalık bir aile olduğumuz için başka sorumluluklarım var	37	16,1	34	12,4	11	9,7	35	12,5
Diğer	0	0	6	2,2	3	2,7	3	1,1
Toplam kişi	230	100,0	274	100,0	113	100,0	281	100,0

Tablo 4.45’te görüldüğü gibi tüm grupların en az tercih ettiği seçenek “kalabalık bir aile gibi başka sorumluluklar” olmuştur. Bu engeli, sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grup (%9,7) diğer gruplara (%12-16) göre daha az tercih etmiştir. Zaman ve enerji yokluğunda okumaya ilişkin olarak yetersiz deneyimler sunan ailelerin tercih oranı (%29,1), maddi imkân ve eğitim yokluğunda ise yazmaya ilişkin yetersiz deneyimler sunan ailelerin tercih oranı (%17,9) diğerlerinden daha düşüktür.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, dil destek çalışmalarında evde yapacakları çalışmalar konusunda bilgilendirilme şekillerine yönelik tercihlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 4.46’da yer almaktadır.

Tablo 4.46. Bilgilendirilme yöntemi

Tercihler	f	%
Eve gönderilen yazılı eğitim materyalleri	194	30,7
Okulda yapılacak çeşitli toplantılar	163	25,8
İnternet/telefon üzerinden haberleşme	117	18,5
Eve gönderilen eğitici video kayıtları	88	13,9
Evimde bireysel görüşme	62	9,8
Diğer	8	1,3
Toplam	632	100,0

Tablo 4.46’ya göre aileler çalışmalarda en çok (%30,7) “eve gönderilen yazılı eğitim materyalleri” %30,7 ve “okulda yapılacak çeşitli toplantılar” (%25,8) ile bilgilendirilmek istemiştir. Bu tercihleri “internet/telefon üzerinden haberleşmek” (%18,5) ve “eve eğitici video kayıtları gönderilmesi” (%13,9) takip etmiştir. En az tercih edilen bilgilendirilme yöntemi ise %9,8 ile “evde bireysel görüşme” olmuştur. Diğer

seçeneğini işaretleyen ailelerden 3'ü farklı bilgilendirme yöntemlerinin bir arada kullanılmasını; 1'i ise yüz yüze yapılacak görüşmeleri istemiştir. Diğer 4 aile ise seçeneği açıklama yazmamıştır.

Evde çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan ailelerin tercih ettikleri bilgilendirilme yöntemleri ilişkin frekans ve yüzdelere ise şu şekildedir (Tablo 4.47).

Tablo 4.47. Yetersiz deneyim sunan ailelerin bilgilendirilme yöntemi

Tercihler	Okuma		Yazma		Sesbilgisel/Yazı		Kitap	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eve gönderilen yazılı eğitim materyalleri	75	32,6	86	31,5	40	35,1	80	28,5
Okulda yapılacak çeşitli toplantılar	78	33,9	69	25,3	32	28,1	81	28,8
İnternet/telefon üzerinden haberleşme	38	16,5	51	18,7	21	18,4	50	17,8
Eve gönderilen eğitici video kayıtları	20	8,7	35	12,8	14	12,3	41	14,6
Evimde bireysel görüşme	17	7,4	25	9,2	6	5,3	25	8,9
Diğer	2	0,9	7	2,6	1	0,9	4	1,4
Toplam kişi	230	100,0	273	100,0	114	100,0	281	100,0

Tablo 4.47’te görüldüğü gibi grupların en az tercih ettikleri yöntem evlerinde yapılacak bireysel görüşmelerdir. Yazılı eğitim materyalleri yazma ve farkındalık konusunda yetersiz deneyim sunan ailelerin en çok tercih ettikleri yöntem olmuştur. Okuma (%32-33) ve birlikte kitap okumaya (%28) ilişkin yetersiz deneyim sunan gruplar ise hem yazılı materyalleri hem de okulda yapılacak toplantıları benzer oranlarda tercih etmiştir. Eğitici video kayıtlarında ise okumaya ilişkin yetersiz deneyim sunan ailelerin tercih oranı (%8,7) diğer ailelerden (%12-14) daha düşüktür.

4.5. Farklı Demografik Özelliklere Göre Ailelerin Dil Becerilerini Destekleyici Eğitsel Çalışmalara Yönelik Tercihleri

İzleyen bölümde, ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait bazı demografik özelliklere farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sıralanmıştır. Bu bulgular sıralanırken hem frekans ve yüzde değerleri verilmiş hem de ki kare bağımsızlık testi uygulanarak istatistiksel açıdan anlamlılık değerleri incelenmiştir. Bu analizlerde “diğer” seçenekleri devre dışı bırakılmıştır. Böylece ki kare analizinin yapılabilmesi için koşullardan olan “beklenen değeri 5’ten küçük olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20’sini aşmasının” önüne geçilmiştir.

4.5.1. Demografik özelliklere göre çocuklara kazandırılması istenen beceri alanları

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri alanına yönelik tercihlerindeki farklılıklar çocuk (Tablo 4.48), ebeveyn (Tablo 4.49) ve genel aile (Tablo 4.50) değişkenleri açısından incelenmiştir.

Tablo 4.48. *Çocuğun demografik özelliklerine göre beceriler*

Özellikler			Maddeler						x ²	sd	p
			Konuşma/ Dinleme	Sözcük öğrenme	Sesleri tanıma	Harf ve yazma	Okuma ve kitap	Toplam			
Cinsiyeti	Kız	N	114	14	11	70	89	298	2,143	4	0,709
		%	38,3	4,7	3,7	23,5	29,9	100,0			
	Erkek	N	136	19	9	69	87	320			
		%	42,5	5,9	2,8	21,6	27,2	100,0			
Toplam	N	250	33	20	139	176	618	30,434	4	0,000	
	%	40,5	5,3	3,2	22,5	28,5	100,0				
Okul türü	Özel	N	95	14	5	19	68	201	3,191	4	0,526
		%	47,3	7,0	2,5	9,5	33,8	100,0			
	Devlet	N	156	19	15	120	110	420			
		%	37,1	4,5	3,6	28,6	26,2	100,0			
Toplam	N	251	33	20	139	178	621	3,191	4	0,526	
	%	40,4	5,3	3,2	22,4	28,7	100,0				
Kurum tipi	Anaokulu	N	123	17	8	59	91	298	1,721	4	0,787
		%	41,3	5,7	2,7	19,8	30,5	100,0			
	İlkokul*	N	128	16	12	80	87	323			
		%	39,6	5,0	3,7	24,8	26,9	100,0			
Toplam	N	251	33	20	139	178	621	1,721	4	0,787	
	%	40,4	5,3	3,2	22,4	28,7	100,0				
Teknoloji	0-1 saat	N	133	18	9	74	102	336	1,721	4	0,787
		%	39,6	5,4	2,7	22,0	30,4	100,0			
	1 saat	N	118	15	11	65	75	284			
		%	41,5	5,3	3,9	22,9	26,4	100,0			
	Toplam	N	251	33	20	139	177	620			
		%	40,5	5,3	3,2	22,4	28,5	100,0			

*İlkokul bünyesindeki anasınıfı

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, ailelerin çocuklarına kazandırılmasını istedikleri becerilerde çocuğun; cinsiyetine, devam ettiği kurum tipine ve teknolojik araçlarla ilgilenme süresine göre anlamlı bir fark yoktur, ($p>0,05$).

Çocuğun devam ettiği okul türüne göre ise anlamlı bir fark vardır, $x^2(sd=4, n=621)=30,43, p=0,00$. Hem özel okula hem de devlet okuluna giden çocukların aileleri;

en çok konuşma ve dinleme, en az ise sesleri tanıma becerilerini tercih etmiştir. Üç beceri alanında çocuğu özel okula devam eden ailelerin oranı daha yüksekken, sesleri tanıma ile harflere ve yazmaya ilgi duymada çocuğu devlet okuluna devam eden ailelerin oranı daha fazladır. Bu bulgular, çocuğu devlet okuluna devam eden ailelerin, dil destek çalışmalarında çocuklarına sesleri tanıma, harflere ve yazıya ilgi duyma gibi becerilerin kazandırılmasını; çocuğu özel okula devam edenlerden daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.49. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre beceriler

Özellikler			Maddeler							x ²	sd	p
			Konuşma/ Dinleme	Sözcük öğrenme	Sesleri tanıma	Harf ve yazma	Okuma ve kitap	Toplam				
Anne çalışma durumu	Çalışan	N	134	18	8	53	96	309	11,473	4	0,022	
		%	43,4	5,8	2,6	17,2	31,1	100,0				
	Çalışmayan	N	116	15	12	86	81	310				
		%	37,4	4,8	3,9	27,7	26,1	100,0				
	Toplam	N	250	33	20	139	177	619				
		%	40,4	5,3	3,2	22,5	28,6	100,0				
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	44	6	7	45	29	131	37,178	8	0,000	
		%	33,6	4,6	5,3	34,4	22,1	100,0				
	Lise	N	70	10	5	56	48	189				
		%	37,0	5,3	2,6	29,6	25,4	100,0				
	Lisans ve üstü	N	136	17	8	37	98	296				
		%	45,9	5,7	2,7	12,5	33,1	100,0				
Baba eğitim durumu	Toplam	N	250	33	20	138	175	616	22,518	8	0,004	
		%	40,6	5,4	3,2	22,4	28,4	100,0				
	Ortaokul ve altı	N	35	7	3	35	26	106				
		%	33,0	6,6	2,8	33,0	24,5	100,0				
	Lise	N	96	8	10	60	58	232				
		%	41,4	3,4	4,3	25,9	25,0	100,0				
Baba eğitim durumu	Lisans ve üstü	N	118	18	7	42	92	277	22,518	8	0,004	
		%	42,6	6,5	2,5	15,2	33,2	100,0				
	Toplam	N	249	33	20	137	176	615				
		%	40,5	5,4	3,3	22,3	28,6	100,0				

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, dil destek çalışmalarında çocuklara kazandırılması istenen beceri tercihlerinde; çalışan ve çalışmayan anneler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır, $x^2(sd=4, n=619)=11,47, p=0,02$. Her iki grupta en çok konuşma ve dinlemeyi, en az ise sesleri tanımayı tercih etmiştir. Üç beceri alanında çalışan annelerin oranı daha yüksekken, sesleri tanıma ile harflere ve yazmaya ilgi duymada çalışmayanların oranı daha fazladır. Bu bulgular, annelerin çalışmadığı ailelerin, dil destek çalışmalarında çocuklarına sesleri tanıma, harflere ve yazıya ilgi duyma gibi

becerilerin kazandırılmasını; annelerin çalıştığı ailelerden daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ailelerin beceri tercihlerinde, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=8, n=616)=37,17, p=0,00$. Lise ve üzeri bir eğitim almış olan anneler en çok konuşma ve dinlemeyi, en az sesleri tanımayı; ortaokul ve altındaki grup ise en çok harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duymayı, en az yeni sözcükler öğrenmeyi tercih etmiştir. Sesleri tanıma ile harf ve yazı ilgisinde annenin eğitim durumu yükseldikçe tercih edilme oranı azalırken diğer becerilerde durum tam tersidir.

Ailelerin beceri tercihlerinde, baba eğitim durumuna göre de anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=8, n=615)=22,51, p=0,00$. Tüm gruplar en çok konuşma ve dinlemeyi tercih etmiştir. Ortaokul ve altında eğitimi olan babalar harf/yazı ilgisini de eşit oranda tercih ederken en az yeni sözcükler öğrenmeyi seçmiştir. Lisans ve üzerinde eğitime sahip olan babaların da en az tercih ettikleri beceri aynıdır. Lise düzeyindeki grubun ise en az tercih ettiği beceri ise yeni sözcükler öğrenme olmuştur. Konuşma ve dinleme ile okuma ve kitap ilgisinin tercih edilme oranı eğitim arttıkça artarken harflere ve yazmaya ilgi duymanın tercih oranı azalmıştır.

Tablo 4.50. Ailenin demografik özelliklerine göre beceriler

Özellikler			Maddeler							x ²	sd	p
			Konuşma/ Dinleme	Sözcük öğrenme	Sesleri tanıma	Harf ve yazma	Okuma ve kitap	Toplam				
Aile SEK	Alt	N	99	14	12	83	70	278	31,572	8	0,000	
		%	35,6	5,0	4,3	29,9	25,2	100,0				
	Orta	N	85	9	4	45	55	198				
		%	42,9	4,5	2,0	22,7	27,8	100,0				
	Üst	N	67	10	4	11	53	145				
		%	46,2	6,9	2,8	7,6	36,6	100,0				
	Toplam	N	251	33	20	139	178	621				
		%	40,4	5,3	3,2	22,4	28,7	100,0				

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi ailelerin bulundukları sosyoekonomik katmana göre beceri alanı tercihleri farklılaşmaktadır, $\chi^2(sd=8, n=621)=31,57, p=0,00$. Bütün gruplar en çok konuşma ve dinlemeyi, en az sesleri tanımayı tercih etmiştir. Konuşma ve dinleme ile okuma ve kitap ilgisi becerilerini seçme oranı sosyoekonomik katmanla birlikte

artarken harf ve yazma ilgisini seçme oranı azalmıştır. Sözcük öğrenme ve sesleri tanıma becerilerini seçme oranı en düşük olan grup ise orta sosyoekonomik katmandır.

4.5.2. Demografik özelliklere göre çalışmalara katılması istenen kişiler

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında kendileriyle beraber katılmasını istedikleri diğer kişilere yönelik tercihlerinin ailenin gelir durumuna ve bulunduğu sosyoekonomik katmana göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki kare analizi sonuçları verilmektedir (Tablo 4.51).

Tablo 4.51. Ailenin demografik özelliklerine göre katılımcılar

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Evdeki kişiler	Veliler	Komşu/Arkadaş	Önemi yok	Toplam			
Ailenin gelir durumu	Düşük gelir	N	128	60	20	56	264	14,187	6	0,028
		%	48,5	22,7	7,6	21,2	100,0			
	Orta gelir	N	123	29	15	63	230			
		%	53,5	12,6	6,5	27,4	100,0			
	Yüksek gelir	N	40	25	8	29	102			
		%	39,2	24,5	7,8	28,4	100,0			
	Toplam	N	291	114	43	148	596			
		%	48,8	19,1	7,2	24,8	100,0			
	Alt	N	135	60	20	59	274			
		%	49,3	21,9	7,3	21,5	100,0			
Aile SEK	Orta	N	98	33	13	54	198	6,181	6	0,403
		%	49,5	16,7	6,6	27,3	100,0			
	Üst	N	66	24	12	44	146			
		%	45,2	16,4	8,2	30,1	100,0			
	Toplam	N	299	117	45	157	618			
		%	48,4	18,9	7,3	25,4	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi ailelerin, dil destek çalışmalarına katılmasını istedikleri kişilere yönelik tercihlerde bulundukları sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark yoktur, ($p>0,05$).

Ailenin gelir durumuna göre ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=6, n=596)=14,18, p=0,02$. Tüm gruplarda en çok aynı evde yaşanan kişiler, en az ise aynı yaşlarda çocuğu olan komşu ve arkadaşlar tercih edilmiştir. Diğer velilerin tercih edilme oranının en az olduğu grup orta, evdeki kişilerin tercih edilme oranının en az olduğu

grup ise yüksek gelir olmuştur. Çalışmalara katılacak kişilerin önemli olmadığını tercih etme oranı ise gelir grubu arttıkça artmıştır.

4.5.3. Demografik özelliklere göre çalışmalara ayrılacak zaman

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmaları kapsamında çocuklarıyla evde yapacakları etkinlikler için ayrılacakları zamanın çocuğa (Tablo 4.52), ebeveyne (Tablo 4.53) ve aileye (Tablo 4.54) ilişkin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki kare analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.52. Çocuğun demografik özelliklerine göre ayrılacak zaman

Özellikler		Maddeler						x ²	sd	p
			Hemen hemen hiç	1-2 gün	3-4 gün	Her gün	Toplam			
Kardeş sayısı	0	N	11	115	30	79	235	15,943	6	0,014
		%	4,7	48,9	12,8	33,6	100,0			
	1 kardeş	N	18	169	56	79	322			
		%	5,6	52,5	17,4	24,5	100,0			
	2+ kardeş	N	6	48	16	10	80			
		%	7,5	60,0	20,0	12,5	100,0			
	Toplam	N	35	332	102	168	637			
		%	5,5	52,1	16,0	26,4	100,0			

Tablo 4.52’de görüldüğü gibi ailelerin çocuklarının dil becerilerini desteklemek için evde yapabilecekleri etkinliklere ayrılacakları zaman, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermektedir, $\chi^2(sd=6, n=637)=15,94, p=0,01$. Tüm gruplar en çok haftada 1-2 günü, en az ise “hemen hemen hiç”i tercih etmiştir. Kardeş sayısı arttıkça her gün katılabileceğini belirten ailelerin oranı azalırken diğer seçeneklerdeki tercih oranı artmıştır.

Tablo 4.53. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre ayrılabilir zaman

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Hemen hemen hiç	1-2 gün	3-4 gün	Her gün	Toplam			
Anne çalışma durumu	Çalışan	N	19	165	48	86	318	0,772	3	0,856
		%	6,0	51,9	15,1	27,0	100,0			
	Çalışmayan	N	16	167	54	81	318			
		%	5,0	52,5	17,0	25,5	100,0			
	Toplam	N	35	332	102	167	636			
		%	5,5	52,2	16,0	26,3	100,0			
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	8	79	25	23	135	20,414	6	0,002
		%	5,9	58,5	18,5	17,0	100,0			
	Lise	N	16	105	31	42	194			
		%	8,2	54,1	16,0	21,6	100,0			
	Lisans ve üstü	N	10	146	46	102	304			
		%	3,3	48,0	15,1	33,6	100,0			
	Toplam	N	34	330	102	167	633			
		%	5,4	52,1	16,1	26,4	100,0			
Baba eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	10	66	16	16	108	19,162	6	0,004
		%	9,3	61,1	14,8	14,8	100,0			
	Lise	N	17	124	36	62	239			
		%	7,1	51,9	15,1	25,9	100,0			
	Lisans ve üstü	N	8	137	50	90	285			
		%	2,8	48,1	17,5	31,6	100,0			
	Toplam	N	35	327	102	168	632			
		%	5,5	51,7	16,1	26,6	100,0			

Tablo 4.53'te görüldüğü gibi çalışmalara ayrılabilir zamanda annenin çalışma durumuna göre fark yokken ($\chi^2(sd=3, n=636)=0,77, p=0,85$); anne ($\chi^2(sd=6, n=633)=20,41, p=0,00$) ve baba ($\chi^2(sd=6, n=632)=19,16, p=0,00$) eğitim durumuna göre anlamlı farklar vardır.

Anne eğitim durumuna göre tüm gruplar en çok haftada 1-2 gün zaman ayırabileceklerini, en az ise hiç ayıramayacaklarını belirtmiştir. Haftada 1-2 gün ve 3-4 günün tercih edilme oranı eğitim arttıkça azalırken her gün zaman ayırabilmenin tercih oranı artmıştır. Hemen hemen hiç zaman ayıramayacağını belirtme oranının en çok olduğu grup lise düzeyin eğitimi olan annelerdir. Baba eğitim durumundaki grupların da en az ve en çok tercihleri annelerle benzerdir. Hemen hemen hiç ve haftada 1-2 günü tercih oranı baba eğitim durumu arttıkça azalırken haftada 3-4 gün ve her gün zaman ayırabilme oranı artmıştır.

Tablo 4.54. Ailenin demografik özelliklerine göre ayrılabilir zaman

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Hemen hemen hiç	1-2 gün	3-4 gün	Her gün	Toplam			
Ailenin gelir durumu	Düşük gelir	N	21	146	44	63	274	13,146	6	0,041
		%	7,7	53,3	16,1	23,0	100,0			
	Orta gelir	N	11	126	36	62	235			
		%	4,7	53,6	15,3	26,4	100,0			
	Yüksek gelir	N	2	46	17	40	105			
		%	1,9	43,8	16,2	38,1	100,0			
Aile SEK	Toplam	N	34	318	97	165	614	8,750	6	0,188
		%	5,5	51,8	15,8	26,9	100,0			
	Alt	N	15	151	48	72	286			
		%	5,2	52,8	16,8	25,2	100,0			
	Orta	N	16	103	35	48	202			
		%	7,9	51,0	17,3	23,8	100,0			
	Üst	N	4	78	19	49	150			
		%	2,7	52,0	12,7	32,7	100,0			
	Toplam	N	35	332	102	169	638			
		%	5,5	52,0	16,0	26,5	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.54'te görüldüğü gibi ailelerin evde yapacakları etkinliklere zaman açısından bulundukları sosyoekonomik katmana göre fark yokken ($p>0,05$) ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=6, n=614)=13,14, p=0,04$. Tüm gruplar en çok haftada 1-2 gün ayrılabilirlerini, en az ise zaman ayıramayacaklarını belirtmiştir. 1-2 gün zaman ayırma oranı en düşük olan grup yüksek gelirli olanlar olurken düşük ve orta gelirli olanlar benzerdir. Zaman ayıramayacaklarını belirten ailelerin oranı gelir arttıkça azalmış, her gün zaman ayırlabileceklerini belirtenlerin oranı ise artmıştır.

4.5.4. Demografik özelliklere göre çocuğa rehberlik edebilecek kişi

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmaları kapsamında evde yapacakları etkinliklerde çocuklarına rehberlik edebilecek kişiye yönelik tercihlerindeki farklılıklar ebeveyn (Tablo 4.55) ve aile (Tablo 4.56) değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu analizlerde baba mesleğinde meslek belirtmemiş veya emekli yazmış olanlar “çalışmayan babalar” olarak kodlanmış ve çalışmayan babalar eğitim veya uzmanlık gerektirmeyen bir mesleği olan babalar kategorisiyle birleştirilmiştir. Böylece

ki kare analizinin yapılabilmesi için koşullardan olan “beklenen değeri 5’ten küçük olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20’sini aşmasının” önüne geçilmiştir.

Tablo 4.55. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre rehber kişi

Özellikler			Maddeler			x ²	sd	p
			Anne	Ev halkı	Toplam			
Anne çalışma durumu	Çalışan	N	226	86	312	6,044	1	0,014
		%	72,4	27,6	100,0			
	Çalışmayan	N	252	60	312			
		%	80,8	19,2	100,0			
	Toplam	N	478	146	624			
		%	76,6	23,4	100,0			
Anne mesleği	Ev hanımı	N	223	47	270	13,705	2	0,001
		%	82,6	17,4	100,0			
	Diğer	N	83	43	126			
		%	65,9	34,1	100,0			
	Profesyonel	N	167	55	222			
		%	75,2	24,8	100,0			
	Toplam	N	473	145	618			
		%	76,5	23,5	100,0			
Baba mesleği	EUG	N	215	69	284	1,774	2	0,412
		%	75,7	24,3	100,0			
	Profesyonel	N	162	54	216			
		%	75,0	25,0	100,0			
	Esnaf	N	91	21	112			
		%	81,3	18,8	100,0			
	Toplam	N	468	144	612			
		%	76,5	23,5	100,0			

EUG: Eğitim/Uzmanlık Gerektirmeyen

Tablo 4.55’te görüldüğü gibi ailelerin evde yapacakları etkinliklerde çocuklarına rehberlik edebilecek kişiye ilişkin tercihlerinde baba mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur, ($p>0,05$).

Annenin çalışma durumu ($x^2(sd=1, n=624)=6,04, p=0,01$) ve mesleğine ($x^2(sd=2, n=618)=13,70, p=0,00$) göre tercihlerde anlamlı farklar vardır. Hem çalışan hem de çalışmayan anneler grubu en çok çocuklarına annenin rehberlik etmesini tercih etmiştir. Anneyi tercih etme oranı çalışmayan anneler, ev halkını tercih etme oranı ise çalışan anneler grubunda daha çoktur.

Anne mesleğine göre de tüm grupların anneyi tercih etme oranı daha yüksektir. Profesyonellik gerektiren bir mesleği olan grubun diğer işlerde çalışanlara, ev hanımı anneler grubunun ise tüm gruplara göre anneyi tercih etme oranı daha yüksektir. Ev

halkını tercih oranı en yüksek grup diğer işlerde çalışan annelerken, en az grup ev hanımlarıdır. Ev hanımlarının sadece anneyi daha çok tercih etmesi beklenen bir sonuçken diğer iki meslek grubu arasında böyle bir fark oluşması dikkat çekmektedir.

Tablo 4.56. Ailenin demografik özelliklerine göre rehber kişi

Özellikler			Maddeler			x ²	sd	p
			Anne	Ev halkı	Toplam			
Aile SEK	Alt	N	229	52	281	13,909	2	0,001
		%	81,5	18,5	100,0			
	Orta	N	134	65	199			
		%	67,3	32,7	100,0			
	Üst	N	116	30	146			
		%	79,5	20,5	100,0			
	Toplam	N	479	147	626			
		%	76,5	23,5	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.56’da görüldüğü gibi ailelerin tercihlerinde bulundukları sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=2, n=626)=13,90$, $p=0,00$. Tüm grupların en çok tercih ettikleri rehber annedir. Anneyi tercih etme oranı en çok olan grup alt, en az olan grup ise orta sosyoekonomik katmandır. Ev halkı tercihlerinde ise durum tam tersidir; en çok tercih oranı orta, en az tercih oranı ise alt sosyoekonomik katmandadır. Üst sosyoekonomik katmanın tercih oranı iki seçenekte de orta sırada yer almıştır.

4.5.5. Demografik özelliklere göre bilgilendirilmek istenen konular

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerindeki farklılıklar ebeveyn (Tablo 4.57) ve aile (Tablo 4.58) değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu analizlerde “çocuğumla katılabileceğim çalışmalarda yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok” seçeneği devre dışı bırakılarak ki kare analizinin yapılabilmesi için koşullardan olan beklenen değeri 5’ten küçük olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20’sini aşmasının önüne geçilmiştir.

Tablo 4.57. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre bilgilendirme konusu

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Yazılı materyal	Tekerleme şarkı oyun	Yeni sözcükler	Eğitici/ilgi çekici olma	Toplam			
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	17	40	34	40	131	10,833	6	0,094
		%	13,0	30,5	26,0	30,5	100,0			
	Lise	N	14	49	44	79	186			
		%	7,5	26,3	23,7	42,5	100,0			
	Lisans ve üstü	N	18	98	65	102	283			
		%	6,4	34,6	23,0	36,0	100,0			
	Toplam	N	49	187	143	221	600			
		%	8,2	31,2	23,8	36,8	100,0			
Baba eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	10	35	22	34	101	9,255	6	0,160
		%	9,9	34,7	21,8	33,7	100,0			
	Lise	N	22	61	52	96	231			
		%	9,5	26,4	22,5	41,6	100,0			
	Lisans ve üstü	N	14	90	70	93	267			
		%	5,2	33,7	26,2	34,8	100,0			
	Toplam	N	46	186	144	223	599			
		%	7,7	31,1	24,0	37,2	100,0			

Tablo 4.57’de görüldüğü gibi ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerinde anne ve babanın eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur, (p>0,05).

Tablo 4.58. Ailenin demografik özelliklerine göre bilgilendirme konusu

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Yazılı materyal	Tekerleme şarkı oyun	Yeni sözcükler	Eğitici/ilgi çekici olma	Toplam			
Aile SEK	Alt	N	25	78	76	93	272	10,869	6	0,093
		%	9,2	28,7	27,9	34,2	100,0			
	Orta	N	13	58	37	85	193			
		%	6,7	30,1	19,2	44,0	100,0			
	Üst	N	11	52	32	45	140			
		%	7,9	37,1	22,9	32,1	100,0			
	Toplam	N	49	188	145	223	605			
		%	8,1	31,1	24,0	36,9	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.58’de görüldüğü gibi ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerinde ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur, (p>0,05).

4.5.6. Demografik özelliklere göre kullanılmak istenen materyaller

Aşağıda ailelerin katılabilecekleri dil destek çalışmaları kapsamında evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklerde kullanabilecekleri materyallere yönelik tercihlerinin çocuk (Tablo 4.59) ve aile (Tablo 4.60) değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki kare analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.59. Çocuğun demografik özelliklerine göre materyaller

Özellikler		Maddeler						x ²	sd	p
			Basılı materyal	Teknolojik araçlar	Eğitsel oyuncaklar	Ev yapımı materyaller	Toplam			
Cinsiyeti	Kız	N	103	25	118	55	301	0,042	3	0,998
		%	34,2	8,3	39,2	18,3	100,0			
	Erkek	N	111	28	125	60	324			
		%	34,3	8,6	38,6	18,5	100,0			
	Toplam	N	214	53	243	115	625			
		%	34,2	8,5	38,9	18,4	100,0			

Tablo 4.59’da görüldüğü gibi ailelerin çocuklarının dil becerilerini desteklemek amacıyla evde yapacakları etkinliklerde kullanacakları materyal tercihlerinde, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir fark yoktur, (p>0,05).

Tablo 4.60. Ailenin demografik özelliklerine göre materyaller

Özellikler		Maddeler						x ²	sd	p
			Basılı materyal	Teknolojik araçlar	Eğitsel oyuncaklar	Ev yapımı materyaller	Toplam			
Ailenin gelir durumu	Düşük gelir	N	91	25	106	45	267	2,395	6	0,880
		%	34,1	9,4	39,7	16,9	100,0			
	Orta gelir	N	78	20	92	44	234			
		%	33,3	8,5	39,3	18,8	100,0			
	Yüksek gelir	N	36	8	36	24	104			
		%	34,6	7,7	34,6	23,1	100,0			
Aile SEK	Toplam	N	205	53	234	113	605	6,936	6	0,327
		%	33,9	8,8	38,7	18,7	100,0			
	Alt	N	102	19	115	42	278			
		%	36,7	6,8	41,4	15,1	100,0			
	Orta	N	68	19	71	43	201			
		%	33,8	9,5	35,3	21,4	100,0			
	Üst	N	45	15	58	31	149			
		%	30,2	10,1	38,9	20,8	100,0			
	Toplam	N	215	53	244	116	628			
		%	34,2	8,4	38,9	18,5	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.60’da görüldüğü gibi ailelerin çocuklarının dil becerilerini desteklemek amacıyla evde yapacakları etkinliklerde kullanacakları materyal tercihlerinde, ailenin gelir durumuna ya da bulunduğu sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark yoktur, ($p>0,05$). Evde yapılabilecek materyallere ilişkin tercihlerde gelir durumuna göre fark olmaması dikkat çekmektedir. Özellikle alt gelir grubundaki ailelerin, maddi kaygılardan ötürü bu materyalleri daha çok tercih etmesi beklenirken ailenin geliri arttıkça evde yapılabilecek olan materyalleri tercih oranı artmıştır.

4.5.7. Demografik özelliklere göre katılımı engelleyen durumlar

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlara yönelik tercihlerindeki farklılıklar çocuk (Tablo 4.61), ebeveyn (Tablo 4.62) ve aile (Tablo 4.63) değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu analizlerde baba mesleğinde meslek belirtmemiş veya emekli yazmış olanlar “çalışmayan babalar” olarak kodlanmış ve çalışmayan babalar eğitim veya uzmanlık gerektirmeyen bir mesleği olan babalar kategorisiyle birleştirilmiştir. Böylece ki kare analizinin yapılabilmesi için koşullardan olan “beklenen değeri 5’ten küçük olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20’sini aşmasının” önüne geçilmiştir.

Tablo 4.61. Çocuğun demografik özelliklerine göre engeller

Özellikler		Maddeler						x ²	sd	p
			Maddi imkân/ Eğitim	Zaman/ Enerji	Başka sorumluluk	Engel yok	Toplam			
Okul türü	Özel	N	8	118	19	57	202	47,774	3	0,000
		%	4,0	58,4	9,4	28,2	100,0			
	Devlet	N	82	140	65	133	420			
		%	19,5	33,3	15,5	31,7	100,0			
	Toplam	N	90	258	84	190	622			
		%	14,5	41,5	13,5	30,5	100,0			
Kurun tipi	Anaokulu	N	26	146	35	95	302	22,356	3	0,000
		%	8,6	48,3	11,6	31,5	100,0			
	İlkokul*	N	64	112	49	95	320			
		%	20,0	35,0	15,3	29,7	100,0			
	Toplam	N	90	258	84	190	622			
		%	14,5	41,5	13,5	30,5	100,0			
Kardeş sayısı	0	N	14	127	8	79	228	89,127	6	0,000
		%	6,1	55,7	3,5	34,6	100,0			
	1 kardeş	N	52	116	51	96	315			
		%	16,5	36,8	16,2	30,5	100,0			
	2+ kardeş	N	23	15	25	15	78			
		%	29,5	19,2	32,1	19,2	100,0			
	Toplam	N	89	258	84	190	621			
		%	14,3	41,5	13,5	30,6	100,0			

*İlkokul bünyesindeki anasınıfları

Tablo 4.61’de görüldüğü gibi ailelerin katılacakları dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlara ilişkin tercihlerinde; çocuğun devam ettiği okul türüne ($\chi^2(sd=3, n=622)=47,77, p=0,00$), kurum tipine ($\chi^2(sd=3, n=622)=22,35, p=0,00$) ve sahip olduğu kardeş sayısına ($\chi^2(sd=6, n=621)=89,12, p=0,00$) göre anlamlı bir fark vardır.

Okul türüne göre her iki grupta en çok zaman ya da enerji azlığını tercih etmiştir. Çocuğu özel okula devam eden ailelerin en az tercih ettikleri engel maddi imkân ya da eğitim yokluğuyken çocuğu devlet okuluna giden aileler en az “kalabalık bir aile gibi başka sorumlulukları” olduğunu belirtmiştir. Zaman veya enerji yokluğunun sorumluluk almalarını engellediğini belirtme oranı çocuğu özel okula giden ailelerde daha çokken diğer durumlarda durum tam tersidir.

Çocuğun devam ettiği kurum tipine ilişkin olarak da her bir grupta en çok zaman ya da enerji azlığını tercih ederken en az seçilen durumlar farklıdır. Çocuğu; anaokuluna devam eden aileler en az maddi imkân ya da eğitim azlığını, anasınıfına devam edenler ise en az başka sorumlulukları tercih etmiştir. “Engel yok” ve “zaman/enerji yokluğu” durumlarını tercih oranı çocuğu anaokuluna devam eden ailelerde daha çoktur. Sorumluluk alınmasını engelleyen diğer durumlarda ise çocuğu anasınıfına devam eden ailelerin tercih oranı daha yüksektir.

Son olarak çocuğun sahip olduğu kardeş sayısına ilişkin olarak ise şu bulgulara ulaşılmıştır; kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların ailelerinin en çok tercih ettikleri engel zaman ya da enerji yokluğu, en az tercih ettikleri ise başka sorumluluklardır. Kardeş sayısı 2 ve daha çok olan çocukların aileleri ise en çok kalabalık bir aile gibi başka sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. Zaman/enerji azlığı ve “engel yok” ise bu grup tarafından en az tercih edilen seçeneklerdir. Maddiyat/eğitim ve başka sorumluluklar seçeneklerini tercih oranları kardeş sayısı arttıkça artmış, diğer seçeneklerin oranları ise azalmıştır.

Tablo 4.62. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre engeller

Özellikler			Maddeler					x ²	sd	p
			Maddi imkân/ Eğitim	Zaman/ Enerji	Başka sorum- luluklar	Engel yok	Toplam			
Anne çalışma durumu	Çalışan	N	9	230	15	60	314	274,643	3	0,000
		%	2,9	73,2	4,8	19,1	100,0			
	Çalışmayan	N	80	28	69	129	306			
		%	26,1	9,2	22,5	42,2	100,0			
	Toplam	N	89	258	84	189	620			
		%	14,4	41,6	13,5	30,5	100,0			
Anne mesleği	Ev hanımı	N	78	24	56	107	265	236,465	6	0,000
		%	29,4	9,1	21,1	40,4	100,0			
	Diğer	N	8	88	5	24	125			
		%	6,4	70,4	4,0	19,2	100,0			
	Profesyonel	N	1	144	21	58	224			
		%	0,4	64,3	9,4	25,9	100,0			
Baba mesleği	Toplam	N	87	256	82	189	614	60,618	6	0,000
		%	14,2	41,7	13,4	30,8	100,0			
	EUG	N	54	113	35	78	280			
		%	19,3	40,4	12,5	27,9	100,0			
	Profesyonel	N	4	118	27	71	220			
		%	1,8	53,6	12,3	32,3	100,0			
Baba mesleği	Esnaf	N	27	23	20	37	107	60,618	6	0,000
		%	25,2	21,5	18,7	34,6	100,0			
	Toplam	N	85	254	82	186	607			
		%	14,0	41,8	13,5	30,6	100,0			

Tablo 4.62’de görüldüğü gibi ailelerin katılacakları dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlara ilişkin tercihlerinde; annenin çalışma durumuna ($x^2(sd=3, n=620)=274,64, p=0,00$), annenin mesleğine ($x^2(sd=6, n=614)=236,46, p=0,00$) ve babanın mesleğine ($x^2(sd=6, n=607)=60,61, p=0,00$) göre anlamlı farklar vardır.

Çalışan anneler en çok zaman ya da enerjiyi, en az ise maddi imkân ve eğitimi tercih etmiştir. Çalışmayan anneler ise en çok engelleri olmadığını belirtirken en az tercih ettikleri engel maddi imkân ve eğitimidir. Zaman ve enerji yokluğunu çalışan annelerin tercih oranı daha fazlayken diğer engeller çalışmayan annelerin tercih oranı daha fazladır.

Profesyonellik gerektiren ya da diğer işlerde çalışan anneler en çok zaman ve enerji azlığının sorumluluk almalarını engellediğini belirtirken ev hanımları en çok engelleri olmadığını belirtmiştir. En az tercih edilen durumlar ise; ev hanımları için zaman/enerji yokluğu, profesyonellik gerektiren bir mesleği olan anneler için maddi imkân/eğitim yokluğu ve diğer mesleklerde çalışan anneler için başka sorumluluklardır.

Zaman/enerji engelini tercih oranı en yüksek grup diğer mesleklerde çalışan annelerken diğer engel durumlarındaki en yüksek tercih oranı ev hanımlarınınındır.

Esnaflıkla uğraşan babalar en çok “engel yok” seçeneğini diğer gruplar ise zaman ve enerji yokluğunu tercih etmiştir. Profesyonellik gerektiren bir mesleği olan babalar en az maddi imkân ve eğitim yokluğunu, diğer gruplar ise başka sorumlulukları işaretlemiştir.

Tablo 4.63. Ailenin demografik özelliklerine göre engeller

Özellikler			Maddeler						x ²	sd	p
			Maddi imkân/ Eğitim	Zaman/ Enerji	Başka sorum- luluklar	Engel yok	Toplam				
Aile SEK	Alt	N	80	25	60	110	275	241,839	6	0,000	
		%	29,1	9,1	21,8	40,0	100,0				
	Orta	N	10	139	13	38	200				
		%	5,0	69,5	6,5	19,0	100,0				
	Üst	N	0	94	11	42	147				
		%	0,0	63,9	7,5	28,6	100,0				
	Toplam	N	90	258	84	190	622				
		%	14,5	41,5	13,5	30,5	100,0				

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.63’de görüldüğü gibi ailelerin katılacakları dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını engelleyen durumlara ilişkin tercihlerinde ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=6, n=622)=241,83, p=0,00$.

Üst ve orta sosyoekonomik katmanlardaki aileler en çok zaman/enerji yokluğunu tercih ederken alt katmandakiler engelleri olmadığını belirtmiştir. Alt sosyoekonomik katmandaki aileler en az zaman/enerji azlığını, orta katmandakiler ise başka sorumlulukları tercih etmiştir. Üst sosyoekonomik katmanın maddi imkân ve eğitim yokluğunu hiç tercih etmemesi ise beklenen bir sonuç olmuştur. Engel yok ve başka sorumluluklar için en az tercih oranı orta katmandaki ailelerde, zaman/enerji yokluğu içinse düşük katmandakilerdedir.

4.5.8. Demografik özelliklere göre bilgilendirilme yöntemi

Aşağıda ailelerin çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri dil destek çalışmalarında evde yapacakları etkinlikler konusunda eğitimciler tarafından bilgilendirilme yöntemine yönelik tercihlerinin çocuk (Tablo 4.64), ebeveyn (Tablo 4.65) ve aile (Tablo 4.66) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki kare analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.64. *Çocuğun demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi*

Özellikler		Maddeler							χ^2	sd	p
			Okulda toplantı	Eve yazılı materyal	internet/ Telefon	Evde görüşme	Eve video kaydı	Toplam			
Okul türü	Özel	N	38	58	44	23	40	203	15,582	4	0,004
		%	18,7	28,6	21,7	11,3	19,7	100,0			
	Devlet	N	125	136	73	39	48	421			
		%	29,7	32,3	17,3	9,3	11,4	100,0			
	Toplam	N	163	194	117	62	88	624			
		%	26,1	31,1	18,8	9,9	14,1	100,0			

Tablo 6.64'te görüldüğü gibi ailelerin bilgilendirilme yöntemi tercihlerinde çocuğun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir fark vardır, $\chi^2(sd=4, n=624)=15,58$, $p=0,00$.

İki grupta en çok eve gönderilecek yazılı materyallerle en az ise evlerinde yapılacak bireysel görüşmelerle bilgilendirilmeyi tercih etmiştir. Çocuğu özel okula devam eden ailelerin; internet ve telefon üzerinden haberleşme, evde bireysel görüşmeler ve video kayıtları gönderme gibi bilgilendirilme yöntemlerini tercih oranı diğer ailelerden daha fazladır. Çocuğu devlet okuluna devam eden ailelerin tercih oranları ise okulda yapılacak toplantılar ve eve gönderilecek yazılı materyallerde daha yüksektir.

Tablo 4.65. Ebeveynlerin demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi

Özellikler		Maddeler							x ²	sd	p
			Okulda toplantı	Eve yazılı materyal	İnternet/ Telefon	Eyde görüşme	Eve video kaydı	Toplam			
Anne çalışma durumu	Çalışan	N	63	91	75	30	54	313	22,587	4	0,000
		%	20,1	29,1	24,0	9,6	17,3	100,0			
	Çalışmayan	N	99	103	42	31	34	309			
		%	32,0	33,3	13,6	10,0	11,0	100,0			
	Toplam	N	162	194	117	61	88	622			
		%	26,0	31,2	18,8	9,8	14,1	100,0			
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	N	44	42	23	9	15	133	18,319	8	0,019
		%	33,1	31,6	17,3	6,8	11,3	100,0			
	Lise	N	59	57	31	21	19	187			
		%	31,6	30,5	16,6	11,2	10,2	100,0			
	Lisans ve üstü	N	59	93	62	31	54	299			
		%	19,7	31,1	20,7	10,4	18,1	100,0			
Baba eğitim durumu	Toplam	N	162	192	116	61	88	619	23,068	8	0,003
		%	26,2	31,0	18,7	9,9	14,2	100,0			
	Ortaokul ve altı	N	36	31	17	5	15	104			
		%	34,6	29,8	16,3	4,8	14,4	100,0			
	Lise	N	73	74	39	25	22	233			
		%	31,3	31,8	16,7	10,7	9,4	100,0			
	Lisans ve üstü	N	52	88	60	31	50	281			
		%	18,5	31,3	21,4	11,0	17,8	100,0			
	Toplam	N	161	193	116	61	87	618			
		%	26,1	31,2	18,8	9,9	14,1	100,0			

Tablo 4.65'te görüldüğü gibi ailelerin tercih ettikleri bilgilendirilme yönteminde; anne çalışma durumuna ($x^2(sd=4, n=622)=22,58, p=0,00$), anne ($x^2(sd=8, n=619)=18,31, p=0,01$) ve baba ($x^2(sd=8, n=618)=23,06, p=0,00$) eğitim durumuna göre anlamlı farklar bulunmaktadır.

Hem çalışan hem de çalışmayan anneler en çok eve gönderilecek yazılı materyalleri, en az evlerinde yapılacak bireysel görüşmeleri tercih etmiştir. İnternet ve telefon üzerinden haberleşme ve eve gönderilecek video kayıtlarında çalışan annelerin, diğer bilgilendirilme yöntemlerinde ise çalışmayan annelerin tercih oranı daha fazladır.

Lise ve altında bir eğitim düzeyine sahip anneler en çok okulda yapılacak toplantıları, lisans ve üzerindeki anneler ise eve gönderilecek yazılı materyalleri tercih etmiştir. Lise düzeyinde eğitimi olan anneler en az eve gönderilecek video kayıtlarını tercih ederken diğer grupların en az tercih ettikleri bilgilendirilme yöntemi evlerinde yapılacak bireysel görüşmelerdir. Okulda yapılacak toplantıları tercih oranı annelerin eğitim düzeyi arttıkça azalmıştır.

En çok tercih edilen bilgilendirilme yöntemleri; ortaokul ve altındaki babalarda okulda yapılacak toplantılar, lise ve üzerindeki babalarda ise eve gönderilecek yazılı materyallerdir. En az tercih edilen yöntem lise düzeyinde bir eğitimi olan babalar için eve gönderilecek video kayıtlarıdır. Diğer gruplarda evlerinde yapılacak bireysel görüşmeler olmuştur. Babaların eğitim düzeyi arttıkça okulda yapılacak toplantıları tercih oranı azalırken internet/telefon üzerinden haberleşme ve evde yapılacak bireysel görüşmelerin oranları artmıştır.

Tablo 4.66. Ailenin demografik özelliklerine göre bilgilendirilme yöntemi

Özellikler		Maddeler							x ²	sd	p
			Okulda toplantı	Eve yazılı materyal	İnternet/ Telefon	Evde görüşme	Eve video kaydı	Toplam			
Aile SEK	Alt	N	92	91	39	24	31	277	30,174	8	0,000
		%	33,2	32,9	14,1	8,7	11,2	100,0			
	Orta	N	47	63	45	20	23	198			
		%	23,7	31,8	22,7	10,1	11,6	100,0			
	Üst	N	24	40	33	18	34	149			
		%	16,1	26,8	22,1	12,1	22,8	100,0			
	Toplam	N	163	194	117	62	88	624			
		%	26,1	31,1	18,8	9,9	14,1	100,0			

SEK: Sosyoekonomik Katman

Tablo 4.66’da görüldüğü gibi, ailelerin eğitimciler tarafından bilgilendirilmek için tercih ettikleri yöntemlerde ailenin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre anlamlı bir fark vardır, ($\chi^2(sd=8, n=624)=30,17, p=0,00$).

Orta ve üst sosyoekonomik katmanlardaki aileler en çok eve gönderilecek yazılı materyaller, alt katmanlardakiler ise okulda yapılacak toplantılar ile bilgilendirilmeyi tercih etmiştir. Tüm gruplar tarafından en az tercih edilen yöntem evlerinde yapılacak bireysel görüşmelerdir. Okulda yapılacak toplantı ya da eve gönderilecek yazılı materyalleri tercih etme oranı sosyoekonomik katman arttıkça azalırken bireysel görüşme ve video kayıtlarını tercih oranı artmıştır. İnternet ve telefon üzerinden haberleşmede ise en yüksek tercih oranı orta katmandaki ailelerdir. Benzer bir oranla yüksek katman takip ederken en az tercih oranı düşük sosyoekonomik katmandaki ailelerdedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce sonuçlar sıralanarak araştırma sorularına yanıt verilmiştir. Ardından ulaşılan sonuçlar alanyazında yer alan benzer çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Son olarak ise elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

5.1. Sonuç

İzleyen bölümde, ulaşılan sonuçlar araştırma problemlerine göre başlıklandırılarak sıralanmıştır. Önce ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerine ve çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerine ait sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları yorumlanmıştır. Ardından okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici ve ailelerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirecekleri okul dışı etkinlikleri içeren eğitsel programlara ilişkin aile tercihlerine yönelik sonuçlar sunulmuştur.

5.1.1. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri

İzleyen bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ne düzeydedir?” sorusu yanıtlanmıştır.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Aileler ev ortamında; okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okuma alanlarının tümünde çocuklarına orta düzeyde erken okuryazarlık deneyimi sunmaktadır. Sunulan deneyime göre ayırım yapıldığında zengin deneyim sunan az sayıda aile olduğu görülmüştür. Çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin genellikle tüm alt boyutlarda yetersiz ya da orta düzeyde olması, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde risk altında olduklarını göstermektedir. Özellikle yazmaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinin sınırlı olduğu göze çarpmıştır. Bu sonuç üzerinde ölçekte harf ve yazı yazma öğretimine ilişkin maddeler olmasının da etkili olduğu, aileler çocuklarına doğrudan öğretim yapmadıkları için ölçekten aldıkları puanların düştüğü yorumu yapılabilir. Ailelerin soru formu üzerine

yazdıkları notlar dikkate alındığında, bu sınırlı ortamların biraz da eğitimcilerin yönlendirilmesinden kaynaklandığı görülmüştür. Eğitimciler ve diğer bilgi kaynakları, ailelere çocuklarına okuma yazmaya ilişkin çalışmalar yapmamalarını söylemektedir. Ailelere; okuma yazma öğretimi ile erken okuryazarlığa ilişkin ön bilgilerin çocuğa sezdirilerek kazandırılması arasındaki fark açıklanmadığı için çocuklarına sundukları deneyimler kısıtlanmaktadır.

5.1.2. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri

İzleyen bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ilişkin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. *Çocuğa ilişkin değişkenlere göre*; kız çocuğu olan aileler, çocuklarına; özellikle yazma ve birlikte kitap okuma gibi deneyimleri erkek çocuğu olanlardan daha çok sunmaktadır. Çocuğu özel okula devam eden aileler çocuklarına ev ortamında, devlet okuluna giden çocukların ailelerine göre, tüm alanlarda daha çok erken okuryazarlık deneyimi sunmaktadır. Çocuğu anaokuluna devam eden ailelerin sundukları deneyimler de anasınıfına gidenlerden daha çok olmakla birlikte pratikte ailelerin çocuklarına evde sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Ayrıca çocuğun daha önce aldığı okulöncesi eğitim süresi arttıkça çocuğa sunulan deneyimlerin de arttığı görülmüştür. Günde 2 saat ve daha fazla teknolojik araçlarla ilgilenen çocukların ailelerinin çocuklarına, diğer ailelerden daha az okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimi sundukları görülmüştür. Teknolojik araçlarla 1 saat ve daha az ilgilenen çocukların aileleri sundukları deneyimler ise diğer ailelerden daha yüksektir. Yazmaya ilişkin olarak ise 2 saatten fazla teknolojik araçlarla ilgilenen çocukların aileleri 30 dakika ve daha az ilgilenen çocukların ailelerinden daha az erken okuryazarlık deneyimi sunmakla birlikte aralarındaki fark pratikte oldukça düşüktür. Son olarak çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça çocuğa evde sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinde ufak bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ortalama çocuk sayısı 2-3 olduğu için deneyimlerle arasındaki ilişkinin düşük

çıkması olabileceği düşünülürse daha kalabalık ailelerde yüksek ilişkilerin çıkabileceği düşünülebilir.

Ebeveynlere ilişkin demografik özelliklere göre; çalışan anneler çocuklarına çalışmayanlara göre özellikle okumaya ilişkin daha fazla erken okuryazarlık deneyimi sunmaktadır. Evde çocuğa sunulan yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ve kitap okumaya ilişkin deneyimler annenin haftalık çalışma süresinden pratikte neredeyse hiç etkilenmezken okumaya ilişkin deneyimlerin annenin çalışma süresi arttıkça azaldığı görülmüştür. Çocukla erken okuryazarlığa ilişkin etkinlikleri evde en çok yapan kişinin anne olduğu düşünüldüğünde annenin evde geçirdiği zamanın çocuğa sunulan deneyimlerle bağlantılı olması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlik, doktorluk, yöneticilik gibi profesyonellik gerektiren bir mesleği olan anne-babaların da özellikle okumaya ilişkin deneyimlerde öne çıkması, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe bu alandaki deneyimlerin artması; ebeveynlerin farkındalığının ve çocukla geçirilen zamanın nitelikli olmasının önemini göstermektedir. Baba eğitim durumunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma ve yazma boyutlarında üniversite ve üzerinde bir eğitim almış olan babaların olduğu aileler diğerlerinden daha fazla erken okuryazarlık deneyimi sunarken lise düzeyinde eğitim alan babalar ile ortaokul ve altında bir eğitime sahip babalar arasında fark bulunmamıştır. Okuma boyutunda ise baba eğitim düzeyi arttıkça deneyimlerin arttığı görülmüştür. Ebeveyn özelliklerine göre okumaya ilişkin çocuğa sunulan deneyimlerde gruplar arasında farklar olması dikkat çekmektedir. Alanyazında sıklıkla karşılaşılan ebeveyn meslekleri ve eğitim durumları gibi değişkenlere göre, ailelerin okuma boyutundaki erken okuryazarlık farkındalıklarının yüksek olduğu; sesbilgisel ve yazı farkındalığı, yazma ve birlikte kitap okuma boyutlarında ise farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, öncelikle ailelerin sesbilgisel ve yazı farkındalığı, yazma ve birlikte kitap okumaya ilişkin farkındalıklarının arttırılmasına öncelik verilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Aileye ilişkin demografik özelliklere göre ise; aynı evde yaşanan yetişkin sayısı ile sadece birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimler arasında ufak bir ilişki varken diğer alanlardaki deneyimlerle ilişkili olmadığı görülmüştür. Yüksek gelir grubundaki aileler ev ortamında çocuklarına, tüm alanlarda daha çok erken okuryazarlık deneyimi sunarken orta ve düşük gelire sahip ailelerin sundukları deneyimler arasında fark yoktur. Özellikle okuma ve birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimlerin evde kitap bulundurma gibi

sorularla ölçüldüğü göz önüne alındığında, maliyetinden ötürü bu ailelerin deneyimlerinin yetersiz olduğu yorumu yapılabilir. Sosyoekonomik katmana göre bakıldığında ise, okuma ve birlikte kitap okumaya ilişkin olarak üst sosyoekonomik katmandaki aileler çocuklarına diğerlerinden, orta katmandakiler ise alt katmandakilerden daha çok deneyim sunmaktadır. Yazma ve sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin olarak ise alt ve orta katmanın sunduğu deneyimler arasında fark yokken üst katmandaki aileler evde çocuklarına daha çok erken okuryazarlık deneyimi sağlamaktadır. Aileye ilişkin demografik özelliklere göre okuma ve birlikte kitap okumaya ilişkin deneyimler yüksekken yazma ve sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin deneyimlerin sadece üst katmanda farklılaşması; özellikle bu alanlardaki aile farkındalığının geliştirilebileceğini göstermektedir.

5.1.3. Çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde ailelerin okuldan beklentileri

İzleyen bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının; sözcük bilgisi, konuşma, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alanlarındaki dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri ne düzeydedir?” sorusundan elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir. Sözcük bilgisi, konuşma, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri olarak dört alana ayrılan bu dil becerilerine ilişkin ailelerin okulöncesi eğitim kurumundan beklentileri şu şekildedir;

Sözcük bilgisi becerilerinin desteklenmesine ilişkin ailelerin okuldan beklentileri genellikle yüksek olmakla birlikte “zıt anlamlılık, eş anlamlılık ya da eş seslilik” gibi becerilere ilişkin aile beklentileri daha düşüktür. *Konuşma becerilerine* ilişkin olarak aile beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin* desteklenmesinde de ailelerin beklentileri genellikle yüksektir. Sadece “aynı sesle başlayan/bitene sözcükler üretilmesi” ve “konuşma esnasında nefes, ton, şiddet ve hızın ayarlanması” becerilerine ilişkin olarak beklentisi düşük olan ya da yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin, diğer becerilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin aile bilgilendirme çalışmalarına öncelik verilmesi gerektiğini göstermektedir. Son olarak *yazı farkındalığı becerilerinin* desteklenmesinde ailelerin genel olarak okuldan yüksek beklentileri olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. “Noktalama işaretleri” ile ilgili olarak ise ailelerin yarısından daha azının yüksek beklentiye sahip olduğu görülmüştür. Bu beceriye ilişkin beklentisi düşük olan ya da yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünen aile oranı diğer becerilerden daha fazla olmuştur.

Genel anlamda dil becerilerine ilişkin olarak ailelerin okuldan yüksek beklentileri olmakla birlikte bazı istisnaların olduğu görülmüştür. Noktalama işaretlerinin tanınması, sesbilgisel farkındalığa ilişkin sözcükler üretilmesi gibi becerilere yönelik aile beklentilerinin diğer becerilere yönelik beklentilerden daha düşük olmasından yola çıkılarak ailelerin, bu becerileri, çocuklarına ilkökul ya da üzeri kademelerde kazandırılması gereken beceriler olarak algıladıkları yorumu yapılabilmektedir. Aileler tarafından soru formu üzerine yazılan yorumlar göz önüne alındığında ailelerin okulda çocuklarına kazandırılmasını istedikleri bazı beceriler olduğu, özellikle erken okuryazarlığa ilişkin becerilerin desteklenmesinde okulu yeterli görerek evde çocuklarının bu becerilerini destekleyecek çalışmalar yapmayı tercih etmedikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırmada, ailelerin; çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerini ve çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerini içerecek şekilde iki boyutlu olarak tanımlanan ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları hakkında şu yorumlar yapılabilir;

Ailelerin EVOK ölçeğinin tüm alt boyutlarında çocuklarına orta düzeyde ev erken okuryazarlık deneyimleri sundukları, özellikle zengin deneyim ortamı sunan ailelerin çok az bir oranda oldukları görülmüştür. Sunulan deneyimlerin düzeyi; sosyoekonomik katman, ebeveynlerin eğitim durumları gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmakla birlikte tüm ailelerde geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle sesbilgisel ve yazı farkındalığı ile yazmaya ilişkin deneyimler konusunda aileler yeterli bilgiye sahip olmamaları ve yanlış yönlendirilmeleri nedeniyle bu alanlara ilişkin çocuklarıyla etkinlik yapmaktan kaçınmaktadır.

Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri de ailelerinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Ailelerin beklentileri sözcük bilgisi, konuşma becerileri, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak adlandırılan dört beceri alanı için de genel olarak yüksek olmakla beraber zıt anlamlılık, eş seslilik, noktalama işaretleri gibi beceriler istisna oluşturmuştur. İlkokul seviyesinde gibi algılanan bu becerilere ilişkin aileler, beklentilerinin düşük olduğunu ya

da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin farkındalıklarının yeterli olmadığı yorumu yapılabilir.

5.1.4. Ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri

İzleyen bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlar sıralanmıştır.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin; çocuklarıyla birlikte evde yapacakları okul dışı etkinlikleri kapsayan ve çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda; çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri alanına, bu çalışmalara kendileriyle birlikte katılmasını istedikleri kişilere, çalışmalar için evde ayırabilecekleri zamana, çocuklarına evde rehberlik edebilecek olan kişilere, bilgilendirilmek istedikleri konulara, evde yapacakları etkinlikler sırasında çocukları ile kullanacakları materyallere, katılacakları çalışmalarda sorumluluk almalarını engelleyen durumlara ve evde yapacakları etkinliklerle ilgili bilgilendirilme şekillerine yönelik tercihlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır. Sonuçlar sıralanırken hem tüm örneklemden elde edilen genel tercihler verilmiş hem de çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin “yetersiz” olduğu belirlenen grupların tercihleri verilerek dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda öncelik verilmesi gereken alanlar öne çıkartılmıştır.

Aileler dil destek çalışmalarında çocuklarına en çok konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasını tercih ederken okumaya ilişkin yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunan grup en çok harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma becerisini tercih etmiştir. Yeni sözcükler öğrenme ve sözcüklerin içindeki sesleri tanıma hem genelin hem de yetersiz deneyim sunan grupların en az tercih ettiği beceri alanlarıdır. Özellikle fonolojik farkındalık becerilerini kapsayan sözcüklerin içindeki sesleri tanıma becerisini tercih oranı en düşük olan grubun sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grup olması dikkat çekmektedir. Bu sonuç, ilgili grubun az deneyim sunmakla birlikte aynı zamanda ilgili becerileri yeterince önemsemediğini göstermektedir. Başka bir anlatımla ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu yorumunu kuvvetlendirmektedir.

Çocuklarını destekleyecek çalışmalara kendileriyle beraber katılacak kişilere yönelik tercihlerde, çocuklarına evde yetersiz deneyim sunan ailelerin tercihleriyle genel grubun tercihleri arasında fark bulunmamıştır. Aileler en çok aynı evde yaşadıkları veya gün içinde aynı evi paylaştıkları anne, baba, kardeşler, diğer akrabalar ya da çocuğun bakıcısı gibi kişilerin; en az ise aynı yaşlarda çocuğu olan yakın komşular veya arkadaşların katılmasını istemiştir.

Çalışmalar kapsamında evde yapılacak etkinliklere ayrılabilir zamana ilişkin de tüm gruplarda aileler “haftada 1-2 gün” ayrılacaklarını belirtmiştir. Özellikle okumaya ilişkin yetersiz deneyim sunan grup haftada 1-2 günü yüksek bir oranla tercih etmiştir. Neredeyse hiç vakit ayıramayacağını belirten aileler ise oldukça azdır.

Ailelerin; eğitsel çalışmalar kapsamında evde yapılacak etkinliklerde çocuklarına rehberlik etmesini tercih ettikleri kişiye yönelik tercihleri, yetersiz deneyim sunulan boyuta göre değişmemiştir. Çocuğa rehberlik edecek kişi olarak en çok “anne” tercih edilerek tüm ailenin katılımını seçen aileler azınlıkta kalmıştır.

Çalışmalarda bilgilendirilmek istenen konulara ilişkin tercihlerde tüm gruplarda en az tercih, bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulmadığı yönünde olmuştur. Başka bir anlatımla ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarının dil becerilerini destekleme konusunda eksiklikleri olduğunu kabullenerek yeni şeyler öğrenmeleri gerektiğinin farkındadır. Tüm grupların en çok tercih ettiği konu da farklılaşarak çocuklarıyla konuşurken eğitici ve ilgi çekici olmaya dair bilgilendirilmeyi tercih etmişlerdir. Sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grubun sözcüklerin seslerini öğreten oyunlar hakkında bilgilendirilmeyi tercih oranı, diğer alanlarda yetersiz deneyim sunan ailelerin tercih oranından daha fazladır.

Ailelerin çocuklarıyla evde yapacakları çalışmalarda kullanmayı en çok tercih ettikleri materyaller olay kartları, bilmece kutuları gibi hazır eğitsel oyuncaklar ve çocuk kitapları, dergi ve katalog gibi basılı materyallerdir. En az tercih edilen materyaller ise teknolojik araçlarla ulaşılabilir uygulama, video ve programlardır. Bu tercihlerde yetersiz deneyim sunan grupların tercihleri de genel gruba aynı olmuştur.

Genel gruba bakıldığında, ailelerin katılabilirleri dil destek çalışmalarında sorumluluk almalarını en çok yeterli zamanlarının ya da enerjilerinin olmaması engellemektedir. Bunu engeli olmadığını belirten ailelerin takip etmesi, ailelerin konunun öneminin farkında olduğu ve çalışmalara zaman ayırmak için çaba harcayacakları şeklinde yorumlanabilir. Soru formuna aileler tarafından yazılan yorumlar dikkate

alındığında, ailelerin, mesai saatleri dışında yapabilecekleri çalışmalara olumlu baktığı görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkıldığında, ailelerin esnek zamanlarda yapabilecekleri çalışmalar planlanmasının programların sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu görülmektedir.

Aileler çalışmalar kapsamında en çok eve gönderilecek yazılı eğitim materyalleri ve okulda yapılacak toplantılarla bilgilendirilmek istemişlerdir. Eve gönderilecek eğitici video kayıtlarını tercih oranı az olmakla birlikte ailelerin yarıya yakınının “eve gönderilecek” somut bilgilendirmeleri tercih ettiği görülmüştür. Evde bireysel görüşme ve telefon/internet üzerinden haberleşmek gibi yöntemler daha az tercih edilmiştir. Bu sonuçlar; geliştirilecek programların aile bilgilendirmesine yönelik süreçlerinde, ailelere yol gösterici olarak bırakılacak yazılı veya görsel somut kaynaklara önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Tüm gruplar tarafından en az tercih edilen yöntem evlerinde yapılacak bireysel görüşmeler olmuştur. Yazma ve farkındalık alanlarında yetersiz deneyim sunan gruplar en çok yazılı eğitim materyallerini, okuma ve birlikte kitap okumaya ilişkin yetersiz sunan gruplar ise hem yazılı materyalleri hem de okulda yapılacak toplantıları benzer oranlarda tercih etmiştir. Okuma ve birlikte kitap okuma alanlarındaki aile farkındalıklarını birlikte destekleyecek eğitsel programlarda, iki grubun tercihleri arasında benzerlikler olması etkililiği arttıracaktır.

Dil destek çalışmalarına yönelik aile tercihlerinde bazı durumlar dikkat çekmiştir. Sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grup, ilgili beceriye ilişkin çocuklarına yetersiz deneyim sunmasına ve dil destek çalışmalarında çocuklarına bu becerinin kazandırılmasını tercih oranı diğer gruplardan daha az olmasına rağmen bu konu hakkında bilgilendirilmeyi tercih etme oranları daha yüksektir. Bu durum, ailelerin ilgili beceriler hakkında yetersiz kaldıklarını fark etmekle beraber ne yapılması gerektiği hakkında yeterli bilgileri olmadığı ve bu yüzden çelişkili yanıtlar verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Dil destek çalışmalarında çocuklarına kazandırılmasını istedikleri beceri olarak; yeni sözcükler öğrenme ve sözcüklerin içindeki sesleri tanıma becerileri az sayıda ebeveyn tarafından tercih edilirken kendileri çocuklarına yeni sözcükleri/sesleri öğreten etkinlikler/oyunlar konusunda bilgilendirilmek istemektedir. Bu sonuç, ebeveynlerin ilgili konuları merak etmekle birlikte öncelik vermediklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin dil destek çalışmalarında kullanmayı en çok istedikleri ikinci materyal çocuk kitapları ve odaklanılmasını istedikleri üçüncü beceri alanı okuma/kitap

ilgisi iken yazılı materyallere ilişkin bilgilendirilmeyi daha az sayıda ebeveyn istemektedir. Bu sonuç ebeveynlerin çocuğa uygun kitap seçimi konusunda kendilerine güvendiklerini ve bunu günlük yaşamlarına dâhil etmek istediklerini göstermektedir.

Ebeveynler teknoloji üzerinden haberleşmeyi/bilgilendirilmeyi daha çok tercih ederken çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda bunları kullanmayı daha az tercih etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını internetten/teknolojiden uzak tutmayı tercih ederken bunu kendilerinin etkin bir şekilde kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Buradan yola çıkılarak ailelerin teknolojiyi çocuklarına nasıl sunacakları ve çocukları için faydalı hale nasıl getirecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği yorumu yapılabilir.

5.1.5. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri

İzleyen bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Bu sonuçlar her bir tercih alanı için ayrı ayrı sıralanmıştır.

Dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda *çocuğa kazandırılması istenen beceri alanına* ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Devlet okuluna giden çocukların aileleri, harf ve yazıya ilişkin becerileri özel okula giden çocukların ailelerinden daha fazla tercih etmiştir. Annelerin çalışmadığı aileler ile annelerin çalıştıkları arasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak, anne babanın eğitim durumu ve ailenin bulunduğu sosyoekonomik katman düştükçe de harf ve yazı ilgisi daha fazla tercih edilmiştir. Konuşma ve dinleme ile okuma ve kitap ilgisini tercih oranı ise sosyoekonomik katmanla beraber artmıştır. Buradan yola çıkılarak, alt sosyoekonomik katmanlarda yer alan ailelerin, harf ve yazı gibi doğrudan okuma yazmayla ilişkili becerilere daha çok önem verdikleri ve çocuklarının ilerideki okul başarısı hakkında daha çok kaygılanarak buna yönelik çalışmalar yapmak istedikleri yorumu yapılabilir.

Ailelerin, dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara *kendileriyle beraber katılmasını istedikleri kişilere* ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Katılacak kişilere yönelik tercihlerde ailelerin bulunduğu sosyoekonomik katmana göre fark yokken ailelerin gelir durumuna göre fark vardır. Tüm gruplar aynı evde yaşadıkları kişilerin katılmasını en çok tercih ederken, aynı yaşlarda çocuğu olan arkadaş ve komşular en az tercih edilmiştir. Ailenin gelir durumu arttıkça çalışmalara katılacak kişilerin önemli olmadığını söyleme oranları artmıştır. Sosyoekonomik katman belirlenirken kullanılan değişkenlerden biri olan gelir durumu, bu tercihler üzerinde etkiliyken katmana göre fark olmaması dikkat çekmektedir. Alanyazındaki çoğu çalışmada birbirini yerine kullanılan bu iki değişkenin, aileler üzerinde farklı etkileri olması, geliştirilecek eğitsel programların sürdürülebilirliğinin sağlanması adına hedeflenen kitleyi doğru belirlemenin önemi göstermektedir.

Dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalar kapsamında *evde yapılacak etkinlikler için ayrılacak zamana* ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Ailelerin etkinliklere ayırabilecekleri zamana yönelik tercihleri çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça azalmıştır. Zaman tercihinde anne çalışma durumuna göre fark olmaması da dikkat çekmiştir. Anne ve babanın eğitim durumu arttıkça çalışmalara her gün zaman ayırabileceğini belirten ailelerin oranı artmıştır. Zaman tercihlerinde sosyoekonomik katmana göre fark yokken gelire göre fark bulunmuştur. Ailelerin geliri arttıkça çalışmalara zaman ayıramayacağını belirten aile oranı azalırken her gün zaman ayırabileceğini belirten aile oranı artmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, eğitim ve gelir bakımından üst gruplarda yer alan ailelerin evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklere daha çok zaman ayırabilecekleri yorumu yapılabilir. Kardeş sayısı arttıkça zamanın azalması beklenen bir sonuç olmakla birlikte tüm kardeşlerin birlikte gerçekleştirebileceği etkinlik planlanırsa programların sürdürülebilirliğinin de artacağı söylenebilir. Son olarak, çocukla evde yapılacak çalışmaların genellikle anne rehberliğinde gerçekleştiği göz önüne alındığında çalışan ve çalışmayan anneler arasında bir fark olmaması da dikkat çekmektedir.

Çalışmalar kapsamında *çocuklara evde rehberlik edebilecek olan kişilere* dair şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Çocuğa çalışmalarda eşlik ederek ona rehberlik edebilecek olan kişiye yönelik tercihlerde, bazı demografik özelliklere göre fark olmakla beraber her zaman ilk sırada anne yer almıştır. Baba mesleğine göre fark yokken anne çalışma durumu ve mesleğine

göre fark görülmüştür. Çalışan annelerin olduğu ailelerde tüm ev halkının katılımı çalışmayanlara göre daha çok tercih edilmiştir. Sadece anneyi en çok ev hanımları tercih ederken onları profesyonellik gerektiren bir mesleği olan anneler grubu takip etmiştir. En düşük tercih oranı ise diğer işlerde çalışan annelerdedir. Ev hanımlarındaki bu oran beklendik olmasına rağmen profesyonellik gerektiren işlerde çalışan annelerin olduğu ailelerde de çocukla zaman geçirme görevinin anneye ait görülmesi dikkat çekmektedir. Anne tercih oranlarında sosyoekonomik katmana göre fark bulunmuştur. Çocuğa evde rehberlik edebilecek kişi olarak anneyi en az tercih oranı orta katmanda, en çok ise alt katmandadır. Sosyoekonomik katmana göre tercihler genelde doğrusal bir sıra izlerken çocuğa rehberlik edebilecek kişi tercihinde orta katman öne çıkmıştır. Bu sonuç, orta sosyoekonomik katmandaki ailelerde, çocukla ilgili tüm aile bireylerinin sorumluluk aldığını göstermektedir.

Dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalarda *ailelerin bilgilendirilmek istedikleri konulara* ve çalışmalar kapsamında *evde kullanacakları materyallere* ilişkin tercihlerinde, demografik özelliklere göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle materyal tercihinde bir fark olmaması dikkat çekmektedir. “Evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılacak kostüm, maske ve oyuncaklar” maddesinin özellikle alt sosyoekonomik katmanda yer alan ya da düşük gelir grubundaki aileler tarafından daha fazla tercih edilmesi gerektiği düşünülmesine rağmen çalışmada böyle bir sonuç çıkmamış aksine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla beraber ailenin geliri arttıkça daha çok tercih edilen bir materyal çeşidi olmuştur. Bu durum, orta ve yüksek gelir grubundaki ailelerin, evde yapacakları materyalleri, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmek için bir fırsat olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ailelerin katılacakları dil becerilerini destekleyici *çalışmalarda sorumluluk almalarını engelleyen durumlara* ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Özel okula ya da anaokuluna giden çocukların aileleri en çok yeterli zamanları ya da enerjileri olmadığını belirtmiştir. Çalışan annelerin bulunduğu aileleri en çok engelleyen neden de aynı olmuştur. Maddi imkân ya da eğitim azlığı gibi nedenlerle çalışmalara katılmakta zorlanacaklarını belirten aileler ise genellikle çocuğu devlet okuluna ya da anasınıfına devam eden, 3 ve üzerinde çocuğu olanlar olmuştur. Kalabalık bir aile oldukları için başka sorumlulukları olduğunu belirten ailelerin özellikleri de aynıdır. Çalışmalara katılmalarını engelleyecek bir durum olmadığını söyleyen ailelerin ise büyük bir kısmında annelerin ev hanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk

almalarını engelleyen bir durum olmadığını en çok belirten aileler orta sosyoekonomik katmandakiler olmuştur. Bu sonuç, orta sosyoekonomik katmandaki ailelerde çocuğa tüm ev halkının rehberlik edebileceği tercihinin daha çok yapılmasıyla ilişkili olarak ele alındığında, orta katmanın çocuklarının dil becerilerini destekleyici etkinlikler konusunda daha katılıma açık olduğu yorumu yapılabilir.

Son olarak ailelerin *evde yapacakları etkinliklerle ilgili bilgilendirilme yöntemi tercihlerine* ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Eve yazılı materyaller gönderilmesini, çocuğu devlet okuluna giden, annelerin çalışmadığı, alt ve orta sosyoekonomik katmanlardaki aileler daha çok tercih etmiştir. Okulda yapılacak toplantılar da çocuğu devlet okuluna giden ve annelerin çalışmadığı aileler tarafından daha çok tercih edilirken bu yöntemi tercih oranı anne babanın eğitim düzeyi ve sosyoekonomik katman arttıkça azalmıştır. İnternet ve telefon üzerinden haberleşmeyi tercih oranı sosyoekonomik katman ve anne babanın eğitim durumu arttıkça artmış, bu yöntem çalışan annelerin olduğu ve çocuğu özel okula devam eden aileler tarafından daha çok tercih edilmiştir. Eve gönderilecek video kayıtlarını tercih oranı da özel okula giden çocukların aileleri, annelerin çalıştığı aileler ve üst sosyoekonomik katmandakilerde daha çoktur. Yazılı veya görsel olarak eve somut materyal gönderilmesi beraber ele alındığında tüm gruplar tarafından daha çok istenmiştir. Buradan yola çıkıldığında, ailelerin evde yapacakları etkinlikleri içeren ve çocukların dil becerilerini destekleyecek eğitsel çalışmalarda yapılacak aile bilgilendirmelerinde somut materyaller kullanımının önemli olduğu yorumu yapılabilir.

5.2. Tartışma

Alanyazındaki dil becerilerine ilişkin olarak, çocukların dil becerilerini etkileyen faktörlerin özellikle aileye ilişkin özelliklerin katkısının incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Erken okuryazarlığın aileler tarafından desteklenmesinde genellikle çocuğa sunulan somut deneyimler incelenmektedir. Aile tarafından çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ve ev erken okuryazarlık ortamının niteliğinin incelendiği çalışmalarda, çocuklara sunulan ortamın ailelerin çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları sadece çocuklarına sundukları deneyimlerle sınırlandırılarak becerilerin desteklenmesinde önemli bir rol üstlenen okulöncesi eğitim kurumlarından aile beklentileri detaylı bir şekilde incelenmemiştir. Ailelerin okullardan beklentilerinin

çeşitli açılardan incelendiği çalışmalarda eğitsel ya da gelişime yönelik beklentilere ilişkin sonuçlara yer verilmekle birlikte bu beklentilerin ailelerin ev uygulamalarına yansımalarına değinilmemiştir. Çocukların dil becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen çeşitli programlarının çocukların becerilerine ve ailelerin uygulamalarına etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar da alanyazında yer almakla birlikte bu programlarının sürekliliğinin incelendiği çalışmalar sınırlı kalmıştır. Az sayıda çalışma da ise programların uzun vadede görünür olmadıkları tespit edilmiştir. Sürdürülebilirliğin sağlanması adına ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirecekleri okul dışı etkinlikleri kapsayan dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin araştırıldığı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu sınırlılıklar nedeniyle, araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar tartışılırken ilgili konuya dolaylı olarak değinmiş olan çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

İzleyen bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Önce ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimlerini ve çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerini kapsayan erken okuryazarlığa ilişkin aile farkındalığına, ardından okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici ve ailelerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirecekleri okul dışı etkinlikleri içeren eğitsel programlara ilişkin aile tercihlerine ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.2.1. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri

Araştırmanın ilk problemi olan “Ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri ne düzeydedir?” sorusu için yapılan analizler sonucunda, ailelerin çocuklarına genellikle orta düzeyde erken okuryazarlık deneyimleri sundukları görülmüştür. Yetersiz deneyim sunan aileler de çok olmakla birlikte özellikle zengin deneyim sunan aileler oldukça sınırlıdır. Ailelerin büyük bir kısmının ev ortamında çocuklarına yetersiz ya da orta düzeyde erken okuryazarlık deneyimi sunması, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde risk altında olduklarının ve ilgili becerileri destekleyici programlara ihtiyaç duyulduğunun göstergesidir. Ailelerin okumaya ilişkin sundukları deneyimlerin diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ve birlikte kitap okuma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ile özellikle yazma boyutunda erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Özen Altınkaynak (2019) tarafından

yapılan çalışmada da çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek adına boyama çalışması, harf öğretimi ve kitap okuma gibi etkinlikleri yapan daha çok aile olduğu ve sözcük ve ses oyunlarının az sayıda aile tarafından yapılan çalışmalar oldukları görülmüştür. Geliştirilecek olan programlarda bu alanlara öncelik verilmekle birlikte ailelerin tüm erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir. Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman (2017) tarafından aynı ölçme aracının kullanıldığı çalışmada da demografik özelliklerden bağımsız olarak tüm ailelerde ılımlı ev erken okuryazarlık ortamının düşük olduğu yani aileler tarafından çocuklarına yeterince ev içi deneyim sunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırmanın sonuçlarının paralellik göstermesi demografik değişkenlerden bağımsız olarak tüm ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemeleri konusunda farkındalıklarının arttırılması gerektiği yorumunu güçlendirmektedir. Soru formuna yazılmış olan yorumlar da hem ailelerin hem de bilgi kaynağı olarak gördükleri eğitimcilerin farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu yorumlarda, ailelerin çocuklarının ileriki okul yaşantılarında sıkılmalarından ya da yanlış öğretim yapmaktan korktukları için çocuklarıyla erken okuryazarlığa ilişkin çalışmalar yapmadıkları görülmüştür. Bu korkuları, çevrelerindeki öğretmenler gibi bilgi kaynakları tarafından da pekiştirilmiştir. Alanyazında ilkokula okuma yazma öğrenmiş olarak başlayan çocukların yaşadığı sıkıntıları (Başar, 2013) ve okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk okula başlamadan yapılan okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerini (Taşkın, Sak ve Şahin Sak, 2013; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014) inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara sunulan erken okuryazarlık deneyimlerine uzak durmalarının altında yatan nedenlerin bu olumsuz görüşler olduğu düşünülmektedir. Erken okuryazarlığın sezdirilmesine ilişkin deneyimler sunmak ile okuma yazma öğretimi arasındaki fark ailelere ve eğitimcilere aktarıldığında bu çekimserliklerin önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Ne var ki önce ailelerin bu konudaki farkındalıklarını destekleyecek olan öğretmenlerin farkındalıklarını arttırmak gerekmektedir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının dahi erken okuryazarlığa ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıkları göz önüne alındığında (Özdemir ve Bayraktar, 2015) bu konudaki farkındalığı arttıracak çalışmaların sadece aileler için değil çocukları desteklemekle yükümlü öğretmenler için de geliştirilmesi gerektiği yorumu yapılabilmektedir.

5.2.2. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri

Araştırmanın ikinci problemi “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?” için yapılan analizler sonucunda, evde çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin çocuğa, ebeveyne ve aileye ilişkin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Çocuğa ilişkin değişkenlerle ilgili olarak; ailelerin, çocuklarına ev ortamında sundukları özellikle yazma ve birlikte kitap okumaya ilişkin erken okuryazarlık deneyimlerinin, kız çocuğu olan ailelerde erkek çocuğu olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sesbilgisel ve yazı farkındalığı alanında ise fark bulunmamıştır. Alanyazında kız ve erkek çocuklarının sesbilgisel ve yazı farkındalığı becerileri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Karaman ve Üstün, 2011; Bayraktar, 2018). Bu araştırmalar birbirleriyle paralellik göstermektedir. Çocuğa sunulan deneyimler cinsiyete göre farklılaşmadığı için çocukların becerilerinin de farklılaşmadığı yorumu yapılabilir. Ancak alanyazında erkek çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Taner, 2003; Aslan, 2019). Farklı yaş gruplarında yapılan bu araştırmalar da erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu için çocuğa sunulan deneyimlerle ilişkili oldukları söylenebilmektedir. Bu nedenle cinsiyete ilişkin daha detaylı araştırmaların yapılması gerektiği yorumu yapılabilir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç doğrultusunda ise ev ortamında, erkek çocuklarının da kız çocukları kadar desteklenmesi konusunda ailelerin farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir.

Özel okula devam eden çocukların aileleri, devlet okuluna gidenlerinkine göre çocuklarına ev ortamında her boyutta daha fazla erken okuryazarlık deneyimi sunmaktadır. Buna göre çocuğu devlet okuluna devam eden ailelerin farkındalıklarının eğitsel müdahaleler yoluyla arttırılması gerektiği ifade edilebilir. Pratikte az bir fark olmakla beraber anaokuluna giden çocukların ailelerinin sunduğu deneyimler de anasınıfına giden çocukların ailelerinkinden daha fazladır. Anaokuluna devam eden çocukların genellikle orta ve üst katmanlardaki ailelerden geldiği düşünüldüğünde bu sonuç araştırmadan elde edilen diğer sonuçlarla paralellik göstermektedir. Buradan yola çıkılarak ilkokullara bağlı anasınıflarında özellikle düşük gelir grubundaki aileleri hedefleyen aile bilgilendirme çalışmaları yürütülerek ailelerin farkındalıklarının arttırılması gerektiği yorumu yapılabilir. Çocuğun okulöncesi eğitim aldığı süre arttıkça

sunulan deneyimler de artmaktadır. Bu sonuç okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının önemini göstermektedir.

Teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ile çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimleri farklı düzeylerde ilişkili olmakla birlikte genel olarak süre arttıkça çocuğa sunulan deneyimlerde düşüş olduğu gibi bir yorum yapılabilmektedir. Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016) ise çocukların teknolojik araçlarla ilgilenme süresi ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı becerileri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İki çalışma arasındaki çelişkili sonuçlar, bu konuda daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça çocuğa evde sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinde ufak bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı ve Tüfekci Akcan da (2019) 3 ve üzeri sayıda çocuğu olan annelerin birlikte kitap okumaya ilişkin olumlu görüşlerinin daha az çocuğu olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardeş sayısı daha az olan öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Çökük, 2019). Uyanık Aktulun'da (2019) üç ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dil gibi becerilerinin daha az kardeşi olanlar çocuklardan geride olduğunu görmüştür. Bu sonuçlarla benzer şekilde alanyazında kız çocuklarının ve daha az kardeşe sahip olan çocukların, kitaba yönelik daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Akmersin, 2016). Çocuklardaki bu olumlu tutumun, aileleri tarafından kendilerine sunulan erken okuryazarlık deneyimleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Ebeveynlere ilişkin demografik özelliklerle ilgili olarak; tüm erken okuryazarlık becerilerinde fark olmakla birlikte özellikle okumaya ilişkin sunulan deneyimlerde farklar öne çıkmaktadır. Çocuğa sunulan yazma, farkındalık ve kitap okumaya ilişkin deneyimler annenin haftalık çalışma süresinden pratikte neredeyse hiç etkilenmezken okumaya ilişkin deneyimler annenin çalışma süresi arttıkça azalmıştır. Çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirme imkânı bulmalarına rağmen çalışan annelerin çocuklarına daha fazla okuryazarlık deneyimi sunmaları dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkılarak çalışmayan annelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarını arttıracak eğitsel müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu sonuç, çocukla kaliteli vakit geçirmenin önemini vurgulamaktadır. Ne var ki çalışma süresi arttıkça deneyimlerin azalması, bu sonuçla çelişmektedir.

Profesyonellik gerektiren bir mesleği olan ebeveynlerin olduğu ailelerde; çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimleri daha fazladır. Bayraktar'ın (2018) çalışmasında da anne mesleği ile çocukların yazı farkındalığı becerileri arasında bir ilişki varken baba mesleği ile bir ilişki bulunamamıştır. Memur ve esnaf olan annelerin çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin, profesyonellik gerektiren bir mesleği olan, işçi ya da ev hanımı olan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Uyanık Aktulun (2019) ise memur ebeveynlere sahip çocukların ilgili becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olması sunulan ev deneyimleri ile açıklanabilmektedir. Bu araştırmada ebeveyn mesleklerinde memurluk kodlaması yapılmadığı, anne mesleğinde profesyonellik gerektirenler dışında meslekler bir arada alındığı için sonuçların doğrudan örtüştüğü söylenememekle birlikte benzer oldukları ifade edilebilir. Anne mesleği ile çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin daha detaylı incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklara sunulan erken okuryazarlık ortamı zenginleşmektedir. Bu sonuç alanyazınla benzerlik göstermektedir (Altıparmak, 2010; Bayraktar, 2018; Uyanık Aktulun, 2019). Karaman ve Üstün'ün (2011) çalışmasında da yüksek okul mezunu annelerin çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Altun, Tantekin Erden ve Snow'un (2016) ve Çökük'ün (2019) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına sundukları ilgili ev deneyimlerinin daha çok olmasıyla paralellik göstermektedir. Buradan hareketle, düşük eğitim düzeyindeki ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının eğitsel müdahalelerle artırılması gerektiği söylenebilir. Ebeveyn ve çocuk birlikte kitap okuma etkinliklerinin incelendiği bir çalışmada üniversite mezunu olan ebeveynlerin; ilköğretim mezunu olan ebeveynlere göre çocuklarıyla daha nitelikli etkileşimli okumalar yaptıkları, lise ve ilkokul mezunu ailelere göre ise daha çok okuryazarlık için model oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016a). Bu araştırmayla benzer olan bu sonuçların haricinde ise ilkokul mezunu olan ailelerin üniversite mezunu olanlara göre çocuklarıyla okuryazarlık öğretimine ilişkin olarak daha çok çalıştıkları da ifade edilmiştir. Bu araştırmanın ev içi okuryazarlık deneyimleri boyutuyla çelişmekle birlikte ebeveynlerin dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerinde elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu duruma ilgili başlık altında tekrar değinilecektir.

Aileye ilişkin değişkenlere göre; aynı evde yaşanan yetişkin sayısı arttıkça çocuğa sunulan deneyimlerin düzeyi pratikte değişmemektedir. Orta ve düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarına sundukları deneyimler benzer düzeydeyken yüksek gelir grubundaki aileler çocuklarına daha fazla deneyim sunmaktadır. Altıparmak (2010) tarafından yapılan tez çalışmasında düşük gelir grubunun çocuklarına, diğer gruplardan anlamlı derecede daha az erken okuryazarlık deneyimi sunduğu, orta gelir grubundakilerin ise yüksek gelir grubuna göre daha az erken okuryazarlık deneyimi sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırmanın sonucu gelir kaynaklı bir farklılık olduğu konusunda benzer olmakla beraber Altıparmak tarafından yapılan araştırmada gelir düzeyine göre dört grup yapılmış olması sonuçlar arasında ufak bir fark olmasına neden olmaktadır. Yüksek gelir grubundaki ailelerden gelen çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması da (Çökük, 2019), bu çocuklara aileleri tarafından daha fazla deneyim sunulmasıyla açıklanabilmektedir. Bu sonuçlar, düşük gelir grubundaki ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının eğitsel müdahalelerle artırılması gerektiğini işaret etmektedir. Sosyoekonomik katmana göre ise okuma ve birlikte kitap okuma deneyimleri katman arttıkça artarken yazma ve farkındalık alanlarında sadece üst sosyoekonomik katmandakilerin sundukları deneyimin düzeyi diğerlerinden daha fazladır. Bu sonuç alanyazınla benzerlik göstermektedir. Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman'da (2017) yaptıkları çalışmada 'yüksek sosyoekonomik düzeydeki' ebeveynlerin ev erken okuryazarlık deneyimlerinin 'orta ve düşük sosyoekonomik düzeydekilerden', orta sosyoekonomik düzeydekilerin deneyimlerinin ise düşük sosyoekonomik düzeydekilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere göre çocuklarına daha fazla kitap, mesaj, not okuma gibi yazılı materyallerle etkileşim kurma olanağı sundukları görülmüştür (Özbek Ayaz, 2015). Aram ve Levin (2001) ise sosyoekonomik katman ile çocukların yazı farkındalığı becerileri arasında bir ilişki varken fonolojik farkındalık ile bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada sesbilgisel ve yazı farkındalığı bir bütün olarak ele alındığı için iki araştırmanın birbiriyle ne derece çeliştiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Bu konuda daha detaylı incelemeler yapılması gerektiği söylenebilir.

5.2.3. Çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde ailelerin okuldan beklentileri

Okulöncesi eğitim kurumlarından aile beklentilerinin doğrudan çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak incelendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmadığı için bu çalışmada elde edilen sonuçlar genel beklentilerle ilgili yapılan çalışmaların ışığında tartışılacaktır. Araştırmanın üçüncü problemi olan “Okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin, çocuklarının; sözcük bilgisi, konuşma, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alanlarındaki dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentileri ne düzeydedir?” sorusu için yapılan analizler sonucunda ailelerin çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesinde okuldan beklentilerinin genellikle yüksek olduğu görülmüştür. Sadece noktalama işaretleri, zıt-eş anlamlılık gibi becerilere ilişkin beklentilerin daha düşük olduğu ya da yeterli bilgiye sahip olunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, ilgili becerilerin aileler tarafından ilkökul düzeyinde algılanmış olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Ne var ki bu algı, ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Ailelerin soru formu üzerine yazdıkları notlar da farkındalıklarına ilişkin ipuçları vermiş, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleme görevinin okula ait olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu becerileri okulun desteklemesi gerektiği, ailenin çocukla bu tür etkinlikleri yapmaması gerektiği gibi görüşler alanyazınla paralellik göstermektedir (Özen Altınkaynak, 2019).

Ebeveynlerin, çocuklarının tüm dil becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin yüksek olması alanyazınla paralellik göstermektedir. Çakıroğlu (2013) tarafından yapılan tez çalışmasında doğrudan dil becerileri çalışılmamakla birlikte ebeveynlerin eğitim programına ve çocuklarına ilişkin beklentileri arasında yer alan “kelime dağarcığının geliştirilmesi” ya da “kelimeleri doğru söylemeli ve güzel konuşabilmeli” gibi becerilerin ebeveynler için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat Yaman (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında da ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentileri “iletişim ve erişilebilirlik”, “sağlık ve güvenlik”, “fiziki kaynaklar” ve “eğitim” başlıklarında incelenmiştir. En yüksek beklenti ortalamasının “sağlık ve güvenlik”, en düşük ortalamasının ise “fiziki kaynaklar” alanında olduğu ifade edilirken ebeveynlerin tüm alanlardaki beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayrak ve Köksal’ın (2017) araştırmasında ise en çok 100 puan alınabilen bir ebeveyn beklenti anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anket puan

ortalamasının 90,98 gibi yüksek bir çıktığına dikkat çekilerek ebeveynlerin genel olarak okulöncesi eğitim kurumlarından yüksek beklentileri olduğu ifade edilmiştir. Özen (2008) ve Tulan (2005) tarafından yapılan okulöncesi eğitime yönelik ebeveyn beklentilerini incelendiği araştırmalarda da anne ve babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.4. Ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri

İzleyen bölümlerde araştırmanın amacı doğrultusunda “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri nelerdir?” ve “Ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri çocuğa, ebeveynlere ve aileye ait demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına ilişkin elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Dil destek çalışmalarına yönelik ebeveyn tercihlerinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya alanyazında rastlanmamaktadır. Bu nedenle, tartışmalar yapılırken araştırmacılar tarafından geliştirilen dil destek/müdahale programları kapsamında alınan ebeveyn görüşlerine başvurularak tartışma şekillendirilmiştir.

Tüm örneklemde elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında aileler katılacakları dil destek çalışmalarında en çok; konuşma/dinleme becerilerine odaklanılmasını, aynı evde yaşadıkları kişilerin etkinliklere dâhil edilmesini, çocuklarıyla eğitici/ilgi çekici konuşmalar yapma konusunda bilgilendirilmeyi, çalışmalarda eğitsel oyuncakları kullanmayı ve kendilerinin bilgilendirilmesinde eve gönderilecek yazılı materyalleri tercih etmektedir. Dil destek çalışmalarının uygulanmasına ilişkin olarak ise aileler genellikle haftada 1-2 gün çalışmalara katılabileceklerini, çocuğa annenin rehberlik edebileceğini, kendilerini en çok engelleyen şeyin zaman/enerji yokluğu olduğunu belirtmektedir. Çalışmalara neredeyse hiç vakit ayıramayacağını ya da bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları bir konu olmadığını belirten aileler oldukça azdır. Bu sonuç, ailelerin çocuklarının dil becerilerini destekleyici çalışmalara katılmak istediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çocuklarıyla yapacakları erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalarda çocuklarının ilgisiz olduğunu ve etkinlikleri yapmak istemediğini belirten ailelere alanyazında rastlanmaktadır (Özen Altınkaynak, 2019). Kızıldaş (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında da aile katılımı uygulanan destek programı sonrasında ebeveynlerden alınan görüşler bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada ebeveynlerin; çalışma süresince

çocuklarının dikkatini/ilgisini çekmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmada ulaşılan ebeveynlerin en çok bu konuda bilgilendirilmek istedikleri sonucuyla örtüşmektedir.

Ne var ki ailelerin çocuklarıyla birlikte katılacakları ve evde gerçekleştirecekleri okul dışı etkinlikleri kapsayan dil becerilerini destekleyici eğitsel programlar geliştirilirken, hali hazırda ev ortamında çocuklarına yetersiz erken okuryazarlık deneyimi sunmakta olan gruplara öncelik verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında evde çocuklarına “yetersiz” düzeyde erken okuryazarlık deneyimi sunan grubun tercihleri de incelenmiş ve genel grupla tercihleri arasında bazı farklar olduğu görülmüştür.

Okumaya ilişkin yetersiz deneyim sunan grup diğer gruplardan farklılaşarak dil destek çalışmalarında en çok harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma becerilerine odaklanılmasını tercih etmiştir. Sözcüklerin içindeki sesleri tanıma olarak ifade edilen fonolojik farkındalık becerilerini tercih oranı en az olan grup, çocuklarına sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grup olmuştur. Sesbilgisel ve yazı farkındalığına ilişkin yetersiz deneyim sunan grubun “sözcüklerin seslerine” ilişkin oyunları öğrenmeyi diğer gruplardan daha çok istemesi ise dikkat çekmiştir. Bu farkla birlikte, alanyazında yer alan alt sosyoekonomik gruplar gibi kitlelere yönelik hazırlanan dil destek programlarının (Gölcük, Okur, ve Kazak-Berument, 2015; Muslugüme, 2016; Efe, 2018) yanı sıra ailelerin farkındalıklarının daha düşük olduğu alanlar tespit edilerek bunlara odaklanan programların da geliştirilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır.

Ebeveynler teknoloji üzerinden haberleşmeyi/bilgilendirilmeyi daha çok tercih ederken çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda bunları kullanmayı daha az tercih etmektedir. Süreç hakkında kısa mesaj (SMS) ya da video, fotoğraf gibi görselleri içeren mesajlar (MMS) aracılığıyla yapılan ebeveyn bilgilendirilmelerinin olumlu sonuçları olduğunu ifade eden ve ailelerin memnun kaldıklarına değinen çalışmalar alanyazında da bulunmaktadır (Pila, Lauricella and Wartella, 2018). Ebeveynlerin, çocuklarının becerilerini desteklerken teknolojiyi daha az tercih etmeleri ise dikkat çekmektedir. Özellikle yurt dışı alanyazında, teknolojinin doğru kullanımında dil becerilerini desteklediğine yönelik sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmakta ve çocukları destekleyici yazılım ve oyunlar geliştirilmektedir (Shamir, Korat ve Barbi, 2008; Siew and Tang, 2018; Bringula vd., 2018; Hershman vd., 2018; Korat ve Shneor, 2019). Türkiye’de ise ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik daha mesafeli bir tutum benimsedikleri

görülmüştür. Ancak son yıllarda Türkiye’de de teknoloji kullanımına ilişkin çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir (Türe Köse, 2019; Bozkurt Yükçü, İzoglu Tok ve Bencik Kangal, 2019). Çocukların dil becerilerini desteklemekte teknoloji kullanımının olumlu etkilerini ele alan çalışmaların artmasıyla ebeveynlerin tutumlarının da değişeceği yorumu yapılabilir.

5.2.5. Farklı demografik özelliklere göre ailelerin dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik tercihleri

Dil becerilerini destekleyici eğitsel çalışmalara yönelik aile tercihlerinin, demografik özelliklere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Beceri alanına ilişkin olarak; alt gruplardan gelen aileler, harf ve yazı gibi doğrudan okuma yazmayla ilişkili becerilere daha çok önem vermekte ve çocuklarının ilerideki okul başarısı hakkında daha çok kaygılanarak buna yönelik çalışmalar yapmak istemektedir. Bu sonuç Işıkoğlu Erdoğan’ın (2016a) ve Arıcı ve Tüfekci Akcan’ın (2019) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmalarda ilkokul mezunu olan annelerin üniversite mezunu olanlara göre çocuklarıyla okuryazarlık öğretimine ilişkin olarak daha çok çalıştıkları ya da okuryazarlığa daha çok önem verdikleri görülmüştür. Bu sonuçla; okuryazarlığa model olma, birlikte kitap okuma gibi süreçlerde diğer sosyoekonomik katmandaki ailelere göre daha pasif olan alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin, doğrudan okuma yazmaya yani harf ve yazı öğretimine önem verdikleri yorumu güçlenmektedir.

Dil destek çalışmalarına katılacak kişiye yönelik tercihler sosyoekonomik katmana göre farklılaşmazken ailenin gelir durumuna göre farklılaşmıştır. Bu sonuç, sosyoekonomik katmanın ailelerin tercihlerinde farklara neden olan tek özellik olmadığını ve farklı kitleleri hedefleyen programların geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Ailelerin çalışmalara ayırabilecekleri zamanla ilgili olarak ulaşılan ilk sonuç, üç ve üzeri sayıda çocuğu olan ailelerin diğer gruplara göre daha az zaman ayırabilecekleri yönünde beklendik bir sonuçtur. Dikkat çeken diğer sonuç ise bu zamanın annenin çalışma durumuna ya da mesleğine göre farklılaşmaması olmuştur. Çocuğa çalışmalarda eşlik ederek ona rehberlik edebilecek olan kişiye yönelik tercihler, çocuğun cinsiyeti ve sosyoekonomik katman gibi demografik özelliklere göre farklılaşmakla beraber her zaman ilk sırada anne yer almıştır. Çalışan annelerin ev hanımı olan annelere göre

alışmalara ev halkının beraber katılımını tercih etme oranı daha çok olmuştur. alışan annelerin kendi arasında ise profesyonellik gerektiren bir mesleği olan annelere göre esnaflıkla ya da uzmanlık gerektirmeyen diğer işlerle uğraşan anneler, ev halkının katılımını daha çok tercih etmiştir. alışmalara katılımı engelleyen durumlara ilişkin olarak esnaflıkla uğraşan babaların olduğu ailelerde, diğer gruplara göre çalışmalara daha çok katılabilme imkânı olduğu sonucuna ulaşılması dikkat çekmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bir araya getirildiğinde; çocukla birlikte yapılacak dil becerilerini destekleyici çalışmalarda asıl rehberin anne olduğu ve bu durumu annelere özgü eğitim, meslek gibi demografik özelliklerin çok da değiştirmediği görülmektedir. Bu sonuç alanyazınla paralellik göstermektedir (Altıparmak, 2010). alışan annelerin ev halkından daha çok destek alması beklendik bir sonuçtur ancak profesyonellik gerektiren bir mesleği olan annelerle diğer işlerle uğraşanlar arasındaki fark dikkat çekmektedir. Son olarak esnaflıkla uğraşan anne babaların daha esnek çalışma saatlerine sahip olabilmesinin çocukla yapılacak etkinliklerde tüm ailenin rehberlik etmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. ocukla kitap okuma gibi dil becerilerini destekleyici çalışmaları sıklıkla annenin yaptığı sonucu alanyazınla benzerlik göstermektedir. Sosyoekonomik katmana göre tercihler genelde doğrusal bir sıra izlerken çocuğa rehberlik edebilecek kişi tercihinde orta katman ne çıkmıştır. Bu sonuç, orta sosyoekonomik katmandaki ailelerde, çocukla ilgili tüm aile bireylerinin sorumluluk aldığını göstermektedir. zbek Ayaz (2015) tarafından yapılan çalışmada alt sosyoekonomik katmandaki ailelerde çocuğa en çok kitap okuyan kişinin anne olduğu, st sosyoekonomik katmanda ev halkının da dâhil olmakla beraber en çok okumanın anne ve baba tarafından yapıldiğı görülmüştür.

Ailelerin dil destek çalışmalarında kullanmak istedikleri materyallere ve bilgilendirilmek istedikleri konulara yönelik tercihlerinde, demografik değişkenlere göre fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle materyal tercihinde bir farklılık olmaması dikkat çekmektedir. “Evde kendim yapabileceğim ve farklı amaçlarla kullanılabilecek kostüm, maske ve oyuncaklar” maddesinin özellikle alt sosyoekonomik katmandaki ya da düşük gelir grubundaki aileler tarafından daha fazla tercih edilmesi gerektiği düşünülmesine rağmen çalışmada böyle bir sonuç çıkmamış aksine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla beraber ailenin geliri arttıķa daha çok tercih edilen bir materyal çeşidi olmuştur.

Son olarak ailelerin dil destek çalışmalarında tercih ettikleri bilgilendirilme yöntemlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin çalışmadığı ya da profesyonellik gerektiren bir meslekle uğraşmadığı, ebeveynlerin eğitim düzeyinin lise ve daha altında olduğu, düşük gelir grubunda yer alan alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin okulda yapılacak toplantıları daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Profesyonellik gerektiren bir mesleği olan annelerin ve üniversite ve üzeri düzeyde bir eğitime sahip ebeveynlerin oluşturduğu, üst sosyoekonomik katmandaki aileler ise internet ve teknoloji kullanımına daha sıcak bakmaktadır.

5.3. Öneriler

İzleyen bölümde; araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bu alanda çalışan araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Öneriler sıralanırken bu araştırmada ele alınan, okulöncesi dönemde çocuğu olan ailelerin; çocuklarına ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri, çocuklarının dil becerilerinin desteklenmesine yönelik okulöncesi eğitim kurumundan beklentileri ve çocuklarının dil becerilerini destekleyici çalışmalara yönelik tercihleri konularına ilişkin ayrı ayrı öneriler; önerilerin kime yönelik olduğuna bağlı olarak başlıklandırılmıştır.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlık ve dil becerilerine ilişkin görüşlerine yönelik olarak çalışacak araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Öncelikle bu araştırma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören, anadili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren, 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların ebeveynleriyle sınırlıdır. Aynı araştırma sorularına normal gelişim göstermeyen, okulöncesi eğitim almayan ya da iki dilli ailelerden gelen çocukların aileleri gibi farklı örneklem tercih edilerek de cevap aranabilir. Ayrıca özel okullardan tesadüfi örneklemeyle seçilecek katılımcılarla sonuçları genellenebilir araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, ailelerin erken okuryazarlığı ilişkin farkındalıkları iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu konuda bir ölçek geliştirilip tek bir araçla erken okuryazarlığa ilişkin farkındalık araştırılabilir. Dil becerilerine yönelik beklentiler bu araştırmada betimleyici

bir şekilde belirlenmiştir. Dil becerilerine ilişkin aile beklentilerine yönelik bir ölçek geliştirilerek erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi araştırılabilir. Çocuğa ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimleri ve okulöncesi eğitimden ebeveyn beklentileri olarak ifade edilen bu iki boyut dışında ebeveynlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarıyla ilişkilendirilebilecek aile okuryazarlığı, ailelerin kültürel geçmişleri gibi yeni bakış açıları eklenerek araştırmalar yapılabilir.

Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin farklı gelişim alanlarına yönelik olarak karşılaştırmalı incelendiği araştırmalar yapılarak dil beklentilerinin diğer gelişim alanlarına yönelik beklentileri ne düzeyde yordadığı, alanlar arasında sıralamasının ne olduğu, aile beklentilerinin okulöncesi eğitim programıyla ne kadar örtüştüğü betimlenebilir. Bu beklentiler; öğretmenler açısından da incelenerek ailelerin beklenti düzeylerinin karşılanma ya da gerçekleştirilebilme durumları araştırılabilir. Nitel desende çalışmalar yürütülerek ebeveyn beklentileri konusunda derinlemesine incelemeler yapılabilir.

Çocukların dil becerilerini destekleyici çalışmalara yönelik ebeveyn tercihlerinin incelendiği çalışmalar alanyazında kısıtlıdır. Bu konuda yeni çalışmalar yapılabilir. Sadece dil ile sınırlı kalmayarak bilişsel, fiziksel ya da sosyal-duygusal becerileri destekleyici programlar konusunda da ebeveyn tercihleri incelenebilir.

Ailelerin çocukları ile yapacakları çalışmalarda teknolojik araçları kullanmayı daha az tercih ettikleri sonucundan yola çıkılarak teknolojinin eğitsel amaçlı kullanımı konusunda aile farkındalığını arttırmaya yönelik uygun yazılımlar geliştirilerek araştırmalar yürütülebilir.

Dil becerilerini destekleyici eğitsel programlar planlanırken sürdürülebilirliğin sağlanması ve programların etkililiğın artırılması için, bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılabilir ve yapılacak deneysel araştırmalarla etkililiği incelenebilir. Örneğin; alt sosyoekonomik katmandaki ailelere yönelik olarak hazırlanacak dil becerilerini destekleyici iki çalışma planlanarak; harf ve yazıya yönelik dil becerilerine odaklanılan programın mı yoksa konuşma becerilerine odaklanan programın mı uzun vadede daha sürdürülebilir olduğu ve kalıcı etkiler yaratığı incelenebilir.

5.3.2. Eğitimcilerle yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okulöncesi dönem çocuklarıyla çalışan eğitimcilerle bazı öneriler getirmek mümkündür.

Eğitimciler, erken okuryazarlık becerileri konusunda aile katılımı sağlanarak ailelere bilgilendirme çalışmaları yürütebilir.

Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarından beklentilerini doğru şekilde yönlendirmek konusunda da eğitimcilere önemli roller düşmektedir. Çocuklar için evde destek ortamı yaratmanın önemini ailelere fark ettirecek olan kişiler eğitimcilerdir. Okulöncesi eğitim kurumundan beklentilerin ailelerin bulundukları sosyoekonomik katman, ebeveynlerin eğitim durumları ya da çocuğun cinsiyeti gibi demografik değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitimciler, bu farklılıkların bilincinde olarak sahip oldukları veli profiline uygun aile bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

Dil destek çalışmalarına yönelik aile tercihleri incelendiğinde, demografik değişkenlere göre gözlenen farklılıklar veli profiline uygun bilgilendirmelerin önemini göstermektedir. Örneğin; alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin harf ve yazı çalışmalarını diğer gruplardan anlamlı derecede fazla tercih ettiği görülmüştür. Orta ve üst sosyoekonomik katmandaki aileler ise okumaya ve kitaplara yönelik çalışmaları daha çok tercih etmiştir. Çoğunluğun fikrini temel alarak okuma/kitap ilgisine yönelik düzenlenecek bir aile bilgilendirme çalışması yapacak olan bir eğitimci, çalışma sonrasında alt sosyoekonomik katmandaki ailelerin katılımının düşük olduğundan yakınacaktır. Eğitimciler bu gibi farklılıkları gözeterik planlamalar yapabilir.

Ailelerin çocuklarıyla yapacakları çalışmalarda teknolojiyi nasıl kullanacaklarına dair endişeleri olduğu görülmüştür. Eğitimciler bu konuda ailelere model olabilir, ne yapmaları gerektiği konusunda aileleri yönlendirebilir.

5.3.3. Politika yapıcılara yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okulöncesi dönemdeki çocukların eğitime ilişkin olarak politika yapıcılara bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kitap, dergi gibi materyallere ulaşımın ve bu materyallerin aktif kullanılabilmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle düşük gelir grubundaki ailelere de kitaplarla etkileşim kurma olanağı sağlamak adına, ailelerin ulaşımının kolay olması için yaşadıkları yerlere yakın bölgelere, halk kütüphaneleri ve bu kütüphanelere çocuk bölümleri açılabilir, nitelikleri artırılabilir.

Çocuklara aileleri tarafından ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Aileler, erken okuryazarlığa ilişkin

alışmalar yapmaktan hem çocuklarının ileride sıkılmalarından korktukları için hem de çevrelerinden de bu tür çalışmalar yapmalarının yanlış olduğuna dair yorumlar duydukları için uzak durmaktadırlar. Bu yanlış anlaşılmanın giderilebilmesi için televizyon, radyo ve sosyal medya gibi iletişim araçlarında, ailelere çocuklarının becerilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgi veren programlar, kanallar ya da web siteleri hazırlanabilir.

Teknolojiye aktif erişim sağlayamayan aileler için aile hekimlikleri, muhtarlıklar gibi devlet kurumlarında da bilgilendirme programları yürütülebilir. Ailelere sağlık kuruluşlarıyla yapılacak iş birlikleri ile ailelere henüz ocuk sahibi olmadan verilecek eğitimlerle çocuklarına doğumdan itibaren zengin bir erken okuryazarlık ortamı sunmaları konusunda eğitimler verilebilir.

Aile temelli destek programları hazırlanırken aileler arasındaki farklılıklar gözetilerek ailelere tercihleri doğrultusunda uyarlamalar yapma fırsatları sağlanarak programların sürdürebilirliği arttırılabilir. Ancak böyle uyarlanabilir ve geniş kapsamlı programlar yürütülebilmesi için araştırmacıların maddi desteğe ihtiyaı bulunmaktadır. Bu konuda politika yapıcılar, erken okuryazarlık programlarının geliştirilmesine yönelik özel fonlar oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Ailelerin, ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin kısıtlı olmasının bir nedenin de çocuklarının öğretmenleri tarafından bu şekilde yönlendirilmeleri olduğu görülmüştür. Bu durum eğitimcilerin de konuya dair eksik ya da yanlış bilgileri olduğunu göstermektedir. Çocukların gelişimlerini desteklemek konusunda uzman olan ve aileler tarafından da otorite olarak kabul edilerek onları bilgilendirmekle yükümlü olan eğitimcilerin; eğitimdeki son gelişmeleri takip etmesi, en doğru bilgiye ulaşmak için arayışta olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Okuma yazma ğretimi ile erken okuryazarlığın çocuğa sezdirilmesi konularında, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenler meslek hayatları boyunca kendilerini geliştirmeye teşvik edilmelidir. Bunun için de ğretmen yeterlikleri konusunda eğitim politikaları geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Servi, C. ve Alak, G. (2018). Biçim-Sözdizimsel ölçümlerin 3-7 yaş grubunda incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 21-38.
- Ahioğlu, N. E. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akoğlu, G. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. Z. F. Temel (Ed.) içinde, *Dil ve erken okuryazarlık* (s. 128-145). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.
- Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B. ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (3-4), 7-26.
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: Tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (3), 38-57.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, D., Tantekin Erden, F. and Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 505-529). içinde Ankara: Pegem Akademi. doi:http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.031

- Aram, D. and Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Aram, D., Fine, Y. and Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book’s plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111–122.
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (1), 100-120.
- Aslan, H. S. (2019). 48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37 (3), 310-327.
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1050-1077.
- Aybars, A. İ. (2013). Ailede sosyal faaliyetler. M. Turğut ve S. Feyzioğlu (Dü) içinde, *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler* (s. 282-318). Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 17 (56), 275-294.
- Baykal, G. (2011). *Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yöneltilmiş dil kullanım özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrak, S. ve Köksal, O. (2017). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (45), 547-557.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci*

sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi.
Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65.

Bedel, A. (2003). *İlköğretim I. devre programlarındaki okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi.* İstanbul: kaknüs yayınları.

Bennett, K. K., Weigel, D. J. and Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295–317.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa.* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Kitap.

Beşpınar, F. U. (2013). Toplumsal cinsiyet ve aile. M. Turgut ve S. Feyzioğlu (Dü) içinde, *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler* (s. 234-276). Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 36, 33-47.

Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu Tok, A. ve Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 139-164.

Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bringula, R., Rodrigo, M. M., Ocumpaugh, J. L., Porayska-Pomsta, K., Olatunji, I., Luckin, R. (2018). Towards the development of a computer-based game for

- phonemic awareness. J. C. Yang içinde, *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education* (s. 657-662). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. and Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüktaşkapı, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 301-316 .
- Casby, M. W. and Della Corte, M. (1987). Symbolic play performance and early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16(1), 31-42.
- Cengiz, Ö. (2015). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 50(1), 97-114.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri*. (V. Kılıç, Çev.) İstanbul: BGST Yayınları.
- Couchenour, D. and Chrisman, K. (2004). *Families, schools, and communities: Together for young children (Second edition)*. Australia: Thomson/Delmar Learning.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntemler*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). Nicel yöntemler. J. W. Creswell içinde, *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (M. Bursal, Çev., s. 155-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., Yildirim, K. (2015). A 3-year study of school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108 (2), 165-172. doi:10.1080/00220671.2013.867472

- Çakır, H. (2016). Open ended questions: A comparison of mothers' and fathers' language use during play time. *Creative Education*, 7, 574-585.
- Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ve bu eğitimden beklentileri (Devrek ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 245-253.
- Dilli, F. (2013). *60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluluğuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ege, P. (2007a). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 109-127). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ege, P. (2007b). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ely, R. and Gleason, J. B. (1995). Socialization across contexts. P. Fletcher and B. MacWhinney içinde, *Handbook of child language* (s. 251-270). Oxford: Blackwell.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikaye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (3), 399-431.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10 (1), 1308-1470.
- Ergül, C., Dolunay-Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 193-204. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gander, M. J. and Gadriner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Kazak-Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”* (s. 89-96). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Atwater, J., Goldstein, H., Kaminski, R., McConnell, S. (2012). Is a Response to Intervention (RTI) Approach to preschool language and early literacy instruction needed? *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (1), 48-64. doi:10.1177/0271121412455438
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.
- Hargrave, A. C. and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., Wigley, C. A., Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children’s early literacy skills. *PloS One*, 9 (4), e95255. doi:10.1371/journal.pone.0095255
- Hershman, A., Nazare, J., Sysoev, I., Fratomico, L., Buitrago, J., Soltangheis, M., Makini, S., Chu, E., Roy, D. (2018). Family learning coach: Engaging families in children’s early literacy learning with computer-supported tools. J. C. Yang içinde, *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education* (s. 637-646). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education .
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. and Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and

- literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Read Writ*, 27, 287–313. doi:10.1007/s11145-013-9445-4
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.
- Honig, A. S. (2017). Language insights for caregivers with young children. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 527-541. doi:10.1080/03004430.2016.1263917
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016a). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016b). Erken çocukluk döneminde kütüphane ve dil gelişimi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 1896-1905). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Tam Metin Kongre Kitabı.
- Justice, L. M. (2006). Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches. L. M. Justice (Ed.) içinde, *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (s. 3-27). San Diego: Plural.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman Benli, G. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F. Temel (Ed.) içinde, *Dil ve erken okuryazarlık* (s. 10-31). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Kınık, B., Okyay, Ö. ve Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2143-2156.

- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5 - 6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55, 24-31.
- Korat, O. and Shneor, D. (2019). Can e-book support low SES parental mediation to enrich children's vocabulary? *First Language*, 1-22.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6 (1), 19-30. doi:10.1080/0966976980060102
- Makin, L. and Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. London: Paul Chapman Publishing.
- Marulis, L. M. and Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80 (3), 300-335.
- Maviş, İ. (2007a). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 39-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maviş, İ. (2007b). Çocukta anlambilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 129-148). Ankara: Kök Yayıncılık.
- McConnell, S. and Wackerle-Hollman, A. (2016). Can we measure the transition to reading? General outcome measures and early literacy development from preschool to early elementary grades. *AERA Open*, 2(3), 1-15. doi:10.1177/2332858416653756
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B. and Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Yayın Odası.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Z. S. ve Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 98-116.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence. Assessment and intervention*. St. Louis: Mosby Pub.

- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Pila, S., Lauricella, A. R. and Wartella, E. (2018). Using short message (SMS) and multimedia messaging (MMS) to encourage positive parent–child engagement around literacy and language development. *Mobile Media & Communication*, 1-21.
- Polat Yaman, R. (2016). *Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne-babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K. and West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. P. M. Rhyner (Ed.) içinde, *Emergent literacy and language development* (s. 5-35). New York: Guilford Press.
- Roskos, K., Christie, J. F. and Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58 (2), 52-60.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35 (1), 185–205. doi:10.1017/S030500090700834
- Rowe, M. L., Alexander Pan, B. and Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting*, 5 (3), 259-283. doi:10.1207/s15327922par0503_3
- Samiei, S., Bush, A. J., Sell, M., Imig, D. (2016). Examining the association between the Imagination Library early childhood literacy program and kindergarten readiness. *Reading Psychology*, 37 (4), 601-626. doi:10.1080/02702711.2015.1072610
- Saracho, O. N. (2017a). Parents’ shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 554-567. doi:10.1080/03004430.2016.1261514
- Saracho, O. N. (2017b). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 305-321. doi:10.1080/03004430.2016.1261512

- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., Tufan, M. (2014). The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 444-459 .
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara : Yargı Yayınevi.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 1-15.
- Shamir, A., Korat, O. and Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, 51, 354-367.
- Sharma, N., Vaid, S. and Dhawan, R. (2004). Parental concepts about preschool education. *The Anthropologist*, 6 (3), 201-208. doi:10.1080/09720073.2004.11890855
- Shinskey, J. L. and Jachens, L. J. (2014). Picturing objects in infancy. *Child Development*, 85, 1813–1820.
- Siew, L. C. and Tang, H. N. (2018). Using apps based medium to reach out to children with learning needs. *Journal of Social Science and Humanities*, 1 (2), 53-57.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior* . New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slavin, R. E. and Chambers, B. (2017). Evidence-based reform: Enhancing language and literacy in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 778-784. doi:10.1080/03004430.2016.1211121
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent

literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), 24-50.
doi:10.1080/10888430701746864

Storch, S. A. and Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.

Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocukların dil gelişimine olan etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 240-254.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Taner, M. (2003). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.

Taşkın, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* (s. 329-338). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.

- Teale, W. H. and Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. W. H. Teale and E. Sulzby (Ed.) içinde, *Emergent literacy: Writing and reading* (s. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Topbaş, S. (2007a). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 29-38). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2007b). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 75-108). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2007). Edimbilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve kavram gelişimi* (s. 149-169). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topcu, Z. (2012). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev.) İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Tulan, A. (2005). *Ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikaye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 14 (1), 775-797. doi:10.7827/TurkishStudies.14776
- Uyanık, Ö. (2013). *Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81 (1), 69-96. doi:10.3102/0034654310388819

- Veryeri Alaca, I. (2013). 0-5 yaş çocuk ve ailelerine yönelik devlet destekli dil gelişimi stratejileri, medya ve okuma kültürü projeleri. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 335-370). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.) İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. and Lowman, J. L. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 744-755. doi:10.1080/03004430.2016.1236089
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2011). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 310-395). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S. (2016). Televizyon programlarının çocukların eğitimindeki yeri "Susam Sokağı örneği". *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 6 (2), 205-219. doi:10.7456/10602100/014

EKLER

EK-1: Örneklem Hesabı Tablosu

KREJCIE VE MORGAN'IN (1970) ÖRNEKLEM FORMÜLÜ TABLOSU

	A	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1										
2	Required Sample Size[†]									
3	from: The Research Advisors									
4										
5	Confidence = 95,0%					Confidence = 99,0%				
6	Population Size	Degree of Accuracy/Margin of Error				Degree of Accuracy/Margin of Error				
7		0,05	0,035	0,025	0,01	0,05	0,035	0,025	0,01	
8	447	207	285	346	427	267	336	383	435	
9	2.049	324	567	878	1689	501	816	1157	1824	

The recommended sample size for a given population size, level of confidence, and margin of error appears in the body of the table.

For example, the recommended sample size for a population of 1,000, a confidence level of 99%, and a margin of error (degree of accuracy) of 3.5% would be 575.

Change these values to select different levels of confidence.

Change these values to select different maximum margins of error.

Change these values to select different (e.g., more precise) population sizes.

EK-2: Örnekleme Bilgileri

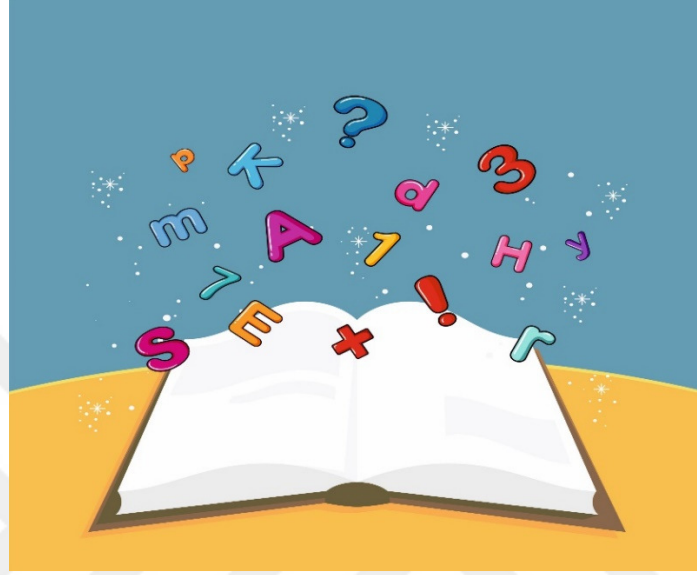
ÖRNEKLEME ALINAN OKULLARA İLİŞKİN BİLGİLER

Okul Kodu	Örnekleme Dâhil Edilen Öğrenci	Geri Dönen Soru Formu	Kullanılabilir Soru Formu	Cevap oranı
R1	55	50	48	
R2	30	17	15	
R3	40	35	24	
R4	45	41	39	
R5	48	44	38	
R6	35	30	27	
R7	40	34	32	
R8	30	29	29	
R9	36	33	31	
R10	40	30	27	
R11	30	20	19	
R12	33	31	31	
R13	40	33	31	
R14	45	43	42	
	557	470	433	%78
Ö1	40	29	28	
Ö2	67	53	53	
Ö3	35	31	31	
Ö4	30	16	14	
Ö5	16	14	14	
Ö6	57	33	30	
Ö7	42	13	11	
Ö8	18	7	6	
Ö9	15	4	3	
Ö10	24	19	18	
	344	219	207	%60
Toplam	901	688	640	%71

EK-3: Veri Toplama Aracı

**OKULÖNCESİ DÖNEMDE DİL BECERİLERİNE YÖNELİK
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ**

**Anadolu Üniversitesi
Ekim 2018**



Bu anket okulöncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen dil becerileri konusunda ebeveynlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketimiz dört bölümden oluşmakta ve doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Soruları şu anda okulöncesi eğitim almakta olan çocuğunuza göre cevaplayınız.

Sorulara vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur. Lütfen tüm sorulara içtenlikle cevap veriniz. Anketi doldurduktan sonra size gönderilen zarfın içinde çocuğunuzun öğretmenine teslim ediniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**Dr. Arzu ARIKAN
Öğretim Üyesi**

**Dilara HARMANDAR
Yüksek Lisans Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı**

BÖLÜM 1

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

- 1.Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?
☐ 0-2 ☐ 3-10 ☐ 11-20
☐ 20-40 ☐ 40'tan fazla
- 2.Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?
☐ 0-2 ☐ 3-10 ☐ 11-20
☐ 20-40 ☐ 40'tan fazla
- 3.Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez
- 4.Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?
☐ 0-6 aylık ☐ 7-12 aylık ☐ 13 aylık - 2 yaş
☐ 2-4 yaş ☐ 4 yaşından sonra ☐ Daha başlamadım
- 5.Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez
- 6.Çocuğunuz bir haftada ne sıklıkla sizi bir şeyler okurken görüyor?
☐ Hemen hemen hiç ☐ 1-2 kez ☐ 3-4 kez
☐ 5-6 kez ☐ Her gün
- 7.Okumayı ne kadar seviyorsunuz?
☐ Hiç ☐ Biraz ☐ Çok
- 8.Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?
☐ 0-15 dakika ☐ 16-30 dakika ☐ 31-60 dakika
☐ 1-2 saat arası ☐ 2 saatten fazla
- 9.Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazar?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez
- 10.Çocuğunuz ne sıklıkla kendisi için sizden yazı yazmanızı ister?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez
- 11.Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazar?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez
- 12.Çocuğunuz ne sıklıkla size kelimelerin nasıl hecelendiğini sorar?
☐ Hiçbir zaman ☐ Ara sıra ☐ Haftada bir
☐ Günde bir ☐ Günde birkaç kez

13.Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?

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

14.Çocuğunuz ne sıklıkla sizinle veya başkalarıyla uyaklı kelime oyunları dener veya oynar?

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

15.Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?

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

16.Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz? (Örneğin, Burger King'in amblemi, "Dur" işareti, vs.)

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

17.Çocuğunuz ne sıklıkla yiyecek paketlerindeki veya sokak işaretlerindeki kelimeleri okumak için sizden yardım ister?

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

18.Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?

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

19.Çocuğunuza kitap okurken, ona ne sıklıkla harflerin isimlerini öğretmeye çalışırsınız?

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

20.Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?

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

21.Çocuğunuza kitap okurken, size ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?

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

22.Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar? (Çocuğunuzun çok iyi bildiği bir kitabı okurken, daha sonra gelecek satırı veya kelimeyi siz okumadan önce söylemesi)

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

23.Çocuğunuz ne sıklıkla kendi kendine kitap okuyormuş gibi yapar? (Kitapla oturup, kitaptaki gerçek öyküye benzer sözler söylemesi)

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

BÖLÜM 2

Bu bölümde çocuğunuzun şu an devam ettiği okulöncesi eğitim kurumundan beklentileriniz sorulmaktadır.

Aşağıda listelenen becerilerin desteklenmesi konusunda okuldan beklentiniz ne düzeydedir? Lütfen her bir beceri konusunda okuldan beklentinize en yakın seçeneği tabloda işaretleyiniz.

Çocuğunuzun,	Beklentim Yüksek	Beklentim Düşük	Bilgim Yok
1. Konuşma esnasında nefesini, sesinin tonunu, şiddetini ve konuşma hızını ayarlaması.			
2. Sözcüklerin ilk ve/veya son seslerini söylemesi (Örneğin, Araba için /a/ sesi)			
3. Aynı sesle başlayan ve/veya biten sözcükler üretmesi (elma için erik veya dolma demesi).			
4. Şiir/şarkı/tekerlemelerde yer alan uyaklı sözcükleri söylemesi ve bu sözcükleri üretmesi (ooo piti pit i, karamela sepeti).			
5. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemesi; verilen sese benzer sesler çıkarması.			
6. Karşılaştığı yeni sözcükleri merak edip anlamını sorması.			
7. Öğrendiği yeni sözcükleri günlük yaşamında kullanması.			
8. Zıt anlamlı(aç-tok), eş anlamlı (ak-beyaz) ve eş sesli (göz-oda/organ) sözcükleri kullanması.			
9. Duygu, düşünce ve hayallerini uygun sözcüklerle aktarması.			
10. Fotoğraflar, resimli kitaplar veya kartlar, olay kartları gibi görsel materyaller hakkında sohbet etmesi veya bunlarla öykü oluşturmaları.			
11. Sohbet kurallarına uygun şekilde konuşması (Sırasını bekleme, sohbeti sürdürme, nezaket sözcükleri kullanma).			
12. Konuşmalarında geçmiş/gelecek/şimdiki zamanı doğru kullanması (Ben okula gitmek yerine Ben yarın okula gideceğim).			
13. "Kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede, neden?" gibi soruları sorması/yanıtlaması.			
14. Konuşmalarında "çünkü, ama, ve" gibi bağlaçları kullanması.			
15. Konuşmalarında "onlar, bunlar, şuradaki, öteki" gibi zamirleri kullanması.			
16. Kitap, dergi gibi yazılı materyalleri incelerken okuyormuş gibi yapması.			
17. Çevresindeki okuyazar birinden kendisi için bir şeyler okumasını istemesi.			
18. Yazılı materyallerde (resimli hikâye kitabı gibi) yazının okunuş yönünü doğru göstermesi.			

Çocuğunuzun,	Beklentim Yüksek	Beklentim Düşük	Bilgi Yok
19.Çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde harfleri, resimler ve şekillerden ayırt etmesi.			
20.Çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde noktalama işaretlerinin bazılarını (?,.,!) harflerden ayırt etmesi.			
21.Günlük yaşamdaki çevresel sembolleri (trafik işaretleri, WC, geri dönüşüm gibi) tanınması.			
22.Çevresindeki okuryazar birinden kendisi için bir şeyler yazmasını istemesi.			

BÖLÜM 3

Bu bölümde çocuğunuzla beraber katılabileceğiniz, dil becerilerini geliştirici destek çalışmaları hakkındaki tercihleriniz sorulmaktadır. Dil destek çalışmaları, okulöncesi çocuklarını okul dışındaki zamanlarda okuma ve yazmaya hazırlayan ve ebeveynlerin de katkı sağlayabileceği ücretsiz eğitim programlarıdır.

- Okulöncesi dönemdeki dil destek çalışmalarının çocuğunuza **en çok** hangi becerileri kazandırmasını istersiniz? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)
 - € Konuşma ve dinleme becerileri
 - € Yeni sözcükler öğrenme
 - € Sözcükler içindeki sesleri tanıma
 - € Harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma
 - € Okumaya ve kitaplara ilgi duyma
 - € Diğer (Lütfen yazınız)_____
- Okulöncesi dönemdeki çocuğunuzla bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız, programa başka kimlerin katılmasını **en çok** istersiniz? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)
 - € Evimizde yaşayan diğer kişiler (eş, büyük kardeşler, büyükanne, bakıcı)
 - € Çocuğumun sınıfından veya okuldan tanıdığım diğer veliler
 - € Aynı yaşlarda çocuğu olan yakın komşular veya arkadaşlarım
 - € Çocuğumun okulundan veya diğer okullardan tanımadığım veliler
 - € Çalışmalara kimlerin katıldığının benim için önemi yok
 - € Diğer (Lütfen yazınız)_____
- Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız, çocuğunuzla evde yapacağınız dil etkinliklerine **haftada** kaç gün zaman ayırabilirsiniz? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)
 - € Hemen hemen hiç
 - € 1-2 gün
 - € 3-4 gün
 - € Her gün
- Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılsaydınız yapılacak olan etkinliklerde, çocuğunuza rehberlik etmek için ailenizde **en çok** kim zaman ayırırdı? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)
 - € Anne
 - € Baba
 - € Büyük kardeşler
 - € Diğer_____

5. Okulöncesi dönemde çocuğunuz için bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız **en çok** hangi konuda bilgiye ihtiyaç duyarsınız? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)

- € Çocuk kitapları gibi yazılı materyalleri ilgi çekici şekilde okuma
- € Tekerleme/çocuk şarkıları/parmak oyunları ve bilmeceleri kullanarak çocuğumla vakit geçirme
- € Çocuğuma yeni sözcükleri veya sözcüklerin seslerini öğreten oyunları veya etkinlikleri uygulama
- € Çocuğumla konuşurken eğitici olma ve ona ilgi çekici sorular sorma
- € Çocuk kitapları ve diğer yazılı materyaller arasından çocuğum için en uygun olanlarını seçmek
- € Çocuğumla katılabileceğim çalışmalarda yeni şeyler öğrenmeye ihtiyacım yok
- € Diğer (Lütfen yazınız)_____

6. Okulöncesi dönemde bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız çocuğunuzla çalışırken **en çok** hangi materyali kullanmayı tercih edersiniz? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)

- € Çocuk kitapları, dergi, katalog gibi yazılı materyaller
- € Televizyon programları veya eğitici videolar gibi araçlar
- € Eğitsel oyuncaklar (resimli olay kartları, bilmece kutuları gibi)
- € Farklı amaçlar için kullanılabilen kuklalar, kostümler ve çeşitli aksesuarlar
- € İnternette erişilebilen telefon-tablet uygulamaları veya bilgisayar programları
- € Evde kendi yapabileceğim el işi, pratik araçlar ve oyuncaklar
- € Diğer (Lütfen yazınız)_____

7. Çocuğunuzla katılacağınız bir dil destek çalışmasında sorumluluk almanızı **en fazla** engelleyen durum aşağıdakilerden hangisi olur? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)

- € Ailemin maddi imkânları oldukça sınırlı
- € Bir işte çalıştığım için yeterli zamanım/enerjim yok
- € Çocuğumu desteklemek için yeterli eğitimim yok
- € Kalabalık bir aile (hasta/yaşlı akraba, küçük bebek gibi) olduğumuz için başka sorumluluklarım da var
- € Dil destek çalışmalarına katılmamı engelleyecek bir durumum yok
- € Diğer (Lütfen yazınız)_____

8. Çocuğunuzla bir dil destek çalışmasına katılacak olsanız evde yapacağınız etkinlikler konusunda eğitimcilerin **en çok** hangi yöntemle bilgi vermesini tercih edersiniz? (Lütfen sadece 1 tane madde seçiniz)

- € Okulda yapılacak çeşitli toplantılar
- € Eve gönderilen yazılı eğitim materyalleri
- € Telefonla arama veya mesaj atma
- € Evinizde bireysel olarak görüşme
- € Eposta ve sosyal medya hesapları kullanma
- € Eve gönderilen eğitici video kayıtları
- € Diğer (Lütfen yazınız)_____

BÖLÜM 4

Bu bölümde çocuk ve ebeveynlerle ilgili genel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen soruları şu anda okulöncesi eğitim alan çocuğunuza göre cevaplandırınız.

1. Çocuğunuzun devam ettiği okul türü aşağıdakilerden hangisidir?
€ Özel Okul € Devlet Okulu
2. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?
€ Kız € Erkek
3. Çocuğunuz bu yıl dâhil toplam kaç yıl/ay okulöncesi eğitim aldı?
(Örneğin, 2 yıl 5 ay) _____Yıl_____Ay
4. Çocuğunuz günde ne kadar süre bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlarla ilgilenir?
€ 0-30 dakika € 31-60 dakika
€ 1-2 saat arası € 2 saatten fazla
5. Aynı evde yaşadığınız toplam kaç çocuğunuz var? _____
6. Aynı evde yaşadığınız (çocuklar hariç) toplam kaç kişi var?
7. Çocuğun annesi gelir getiren bir işte çalışıyor mu?
€ Evet € Hayır
8. Eğer anne çalışıyorsa **1 haftada** kaç saat çalışıyor?
9. Mesleğiniz nedir? Lütfen ayrı ayrı yazınız.
Annenin Mesleği_____ Babanın Mesleği_____
10. Eğitim durumunuz nedir? Lütfen her ebeveyn için ayrı ayrı işaretleyiniz.

	Anne	Baba
Okuryazar (okul mezunu değil)	€	€
İlkokul mezunu	€	€
Ortaokul mezunu	€	€
Lise mezunu	€	€
Üniversite mezunu	€	€
Yüksek lisans mezunu	€	€
Doktora mezunu	€	€
11. Maaş, yardım, kira ve diğer kazançlar dâhil ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır? Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

€ 0-2000 Türk Lirası	€ 8001-11000 Türk Lirası
€ 2001-3200 Türk Lirası	€ 11001-14500 Türk Lirası
€ 3201-5500 Türk Lirası	€ 14501 Türk Lirası
€ 5501-8000 Türk Lirası	€ üzerinde
12. Gelirinizden harcayarak akraba ziyaretleri hariç, bir yıl içinde kaç kere tatile çıkıyorsunuz? Lütfen aşağıda verilen boşluklara yazınız.

Şehir dışı _____ kere Yurt dışı _____ kere

EK-4: EVOK Kullanım İzni

Dolunay Sarıca <dolunaysarica@gmail.com>

2.4.2018 (Pzt) 09:19

Kime:Dilara HARMANDAR <dharmandar@anadolu.edu.tr>;

Merhabalar. Isterseniz şu metni yazayım aşağıya:

Tüm hakları ben ve ekip arkadaşlarımda olmak kaydıyla araştırmacı Dilara Harmandar'ın EVOK aracını çalışmasında kullanmasına onay veriyorum.

Saygılarımla,

Dr. A. Dolunay Sarıca



EK-5: Beklenti Sorularına İlişkin AFA ve Cronbach alpha

AİLELERİN OKULDAN BEKLENTİLERİ ANKET SORULARI

Veri toplama aracında yer alan okuldan beklentilere yönelik maddeler, alanyazından ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından yola çıkılarak dört beceri alanına ayrılmıştır. Konuşma esnasında nefesini, sesinin tonunu, şiddetini ve konuşma hızını ayarlaması; sözcüklerin ilk ve/veya son seslerini söylemesi (Örneğin, Araba için /a/ sesi); aynı sesle başlayan ve/veya biten sözcükler üretmesi (elma için erik veya dolma demesi); şiir/şarkı/tekerlemelerde yer alan uyaklı sözcükleri söylemesi ve bu sözcükleri üretmesi (ooo piti piti, karamela sepeti) ve sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemesi; verilen sese benzer sesler çıkarması maddeleri sesbilgisel farkındalık becerisi altında ele alınmıştır. Karşılaştığı yeni sözcükleri merak edip anlamını sorması; öğrendiği yeni sözcükleri günlük yaşamında kullanması; zıt anlamlı(aç-tok), eş anlamlı (ak-beyaz) ve eş sesli (göz-oda/organ) sözcükleri kullanması; duygu, düşünce ve hayallerini uygun sözcüklerle aktarması ve fotoğraflar, resimli kitaplar veya kartlar, olay kartları gibi görsel materyaller hakkında sohbet etmesi veya bunlarla öykü oluşturması maddeleri sözcük bilgisi becerisi altında gruplandırılmıştır. Sohbet kurallarına uygun şekilde konuşması (Sırasını bekleme, sohbeti sürdürme, nezaket sözcükleri kullanma); konuşmalarında geçmiş/gelecek/şimdiki zamanı doğru kullanması (“Ben okula gitmek” yerine “Ben yarın okula gideceğim”); “Kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede, neden?” gibi soruları sorması/yanıtlaması; konuşmalarında “çünkü, ama, ve” gibi bağlaçları kullanması ve konuşmalarında “onlar, bunlar, şuradaki, öteki” gibi zamirleri kullanması maddeleri konuşma becerilerini oluşturmuştur. Yazı farkındalığı becerilerinde ise kitap, dergi gibi yazılı materyalleri incelerken okuyormuş gibi yapması; çevresindeki okuryazar birinden kendisi için bir şeyler okumasını istemesi; yazılı materyallerde (resimli hikâye kitabı gibi) yazının okunuş yönünü doğru göstermesi; çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde harfleri, resimler ve şekillerden ayırt etmesi; çocuk kitabı gibi yazılı materyallerde noktalama işaretlerinin bazılarını (?,.,!) harflerden ayırt etmesi; günlük yaşamdaki çevresel sembolleri (trafik işaretleri, WC, geri dönüşüm gibi) tanınması ve çevresindeki okuryazar birinden kendisi için bir şeyler yazmasını istemesi maddeleri yer almıştır.

Bulguların yorumlanmasında ve ebeveynlerin, çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin farklı alt beceri alanlarına ayırabilmek adına yapılan bu gruplandırmanın, yapı geçerliğini test etmek için

açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu aşamada herhangi bir ölçek geliştirme amacı bulunmamaktadır.

Örneklem büyüklüğünü test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucu 0,884; dağılımın normalliğini test etmek amacıyla yapılan Bartlett Küresellik testi sonucu ise 3141,861 ($p<0,01$; $sd=231$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ile verilerin faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür.

Açıklanan toplam varyans

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans (%)	Toplamı açıklanan varyans (%)
1	5,703	25,92	25,92
2	1,474	6,70	32,62
3	1,360	6,18	38,80
4	1,172	5,32	44,13

Tabloda görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktördeki özdeğerin diğerlerinden oldukça fazla olması, madde sayısının (7) diğer faktörlerin madde sayısından (5) fazla olmasıyla açıklanabilmektedir. Bu durum bir sınırlılık olarak görülmekle birlikte veri toplama aracında çok soru olması da tercih edilmediği için göz ardı edilmiştir. Yazı farkındalığı olarak adlandırılan birinci faktördeki maddelerin toplam varyansın %25,92'sini açıkladığı görülmüştür. Sesbilgisel farkındalığa ait maddeler ise ikinci faktör altında toplanarak toplam varyansın %6,70'ini açıklamıştır. Toplam varyansın %6,18'ini açıklayan üçüncü faktör konuşma becerileri ve toplam varyansın %5,32'sini açıklayan dördüncü faktör ise sözcük bilgisi becerisi olmuştur. Biri dışındaki tüm maddelerin alanyazına göre yapılan gruplandırmayla uyumlu gittiği görülmüştür. Alanyazından yola çıkıldığında konuşma becerileri altında ele alınan “Sohbet kurallarına uygunluk” yapılan açımlayıcı faktör analizinde sözcük bilgisi becerilerinin oluşturduğu dördüncü faktörde yer almıştır. Analizde bu sonuca ulaşılmasına rağmen, “Sohbet kurallarına uygunluk” ifadesinin içerdiği sırasını bekleme, sohbeti sürdürme ve nezaket sözcüklerini kullanma gibi davranışların sözel becerilere daha uygun olması nedeniyle, araştırmada bu başlık altında ele alınmaya devam edilmiştir.

Güvenirliği test etmek amacıyla yapılan Cronbach's alpha testi sonuçlarına göre yazı farkındalığını içeren birinci faktörün 0,75; sesbilgisel farkındalığı içeren ikinci faktörün 0,67; konuşma becerilerini içeren üçüncü faktörün 0,74 ve sözcük bilgisini içeren dördüncü faktörün 0,63 Cronbach's alpha güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Tüm maddelerin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı değeri ise 0,86 olarak hesaplanmıştır.

EK-6: Araştırma İzinleri

Evrak Kayıt Tarihi: 15.05.2018 Protokol No: 56902

Tarih: 31.05.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAşTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

ÇALIşMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAşLIK:	Okulöncesi Dönemde Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Farkındalıkları ve Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN
TEZ YAZARI:	Dilara HARMANDAR
ALT KOMİSYON GÖRÜşÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. A. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Dilara HARMANDAR
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Anaokulu ve İlkokullar
Araştırmanın Konusu	Okulöncesi Dönemde Ailelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Farkındalıkları ve Dil Destek Çalışmalarına Yönelik Tercihleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Okulöncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn Görüşleri, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

05/09/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı


Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen


Üye
Ömer GARAN
Öğretmen


Üye
Elif Senay DOĞANER
Öğretmen

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

Ben Dilara HARMANDAR. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okulöncesi Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için “Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri” başlıklı bir araştırma yapıyorum.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmıştır. Araştırma verilerini toplayabilmek için Eskişehir ilinde yer alan MEB'e bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olan 5-6 yaşındaki çocukların ebeveynlerine anket uygulamam gerekmektedir. Sizin sınıfınız da bu kurumlar arasında yer alan bir kurumda bulunmaktadır. Uygulama sürecinde ebeveynlere ulaştırılması gereken iki adet zarf, Gönüllü Katılım Formu, anket ve hatırlatma notları bulunmaktadır. Bu materyaller benim tarafımdan size verilecektir. Sizden istediğimiz bunları ebeveynlere iletmenizdir. Zarfları, Gönüllü Katılım Formu ve anket ebeveynlere ulaştırıldıktan 5 gün sonra hatırlatma notlarını da ebeveynlere ulaştırmanız gerekmektedir. Ebeveynler tarafından doldurulan formlar en geç 10 gün içerisinde sizler tarafından teslim alınmalıdır. Ebeveynlerin imzaladıkları Gönüllü Katılım Formlarını bir zarfa, doldurdıkları anketleri ise diğere zarfa koyarak kapatmaları ve size vermeleri istenmektedir. Ebeveynlerin kimliğinin açığa çıkmaması için iki zarflı bir uygulama tercih edilmiştir. Size ulaştırılan zarflar yine benim tarafımdan sizlerden teslim alınacaktır. Ebeveynlere uygulanacak olan ankette katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak ya da gizliliklerine zarar verecek herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Araştırmada elde edilecek tüm veriler sadece eğitim amaçlı kullanılacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim. Araştırmaya ilişkin tüm sorularınızı aşağıda iletişim bilgileri verilmiş olan bana ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN'a yöneltebilirsiniz.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

e-mail: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Araştırmacı: Dilara HARMANDAR

e-mail: dlrhrmndr@hotmail.com

Tel: [REDACTED]

EK-8: Okul Müdürü Bilgilendirme Formu

OKUL MÜDÜRÜ BİLGİLENDİRME FORMU

Ben Dilara HARMANDAR. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Okulöncesi Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için “Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri” başlıklı bir araştırma yapıyorum.

Araştırmanın yürütülebilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmıştır. Araştırma verilerini toplayabilmek için Eskişehir ilinde yer alan MEB'e bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına kayıtlı olan 5-6 yaşındaki çocukların ebeveynlerine anket uygulamam gerekmektedir. Sizin okulunuz da bu kurumlar arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında sizin ve öğretmenlerinizin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma sürecinde ebeveynlere ulaştırılması gereken iki adet zarf, Gönüllü Katılım Formu, anket ve hatırlatma notları bulunmaktadır. Bu materyaller benim tarafımdan öğretmenlere verilecektir. Öğretmenlerden istediğimiz zarfları, Gönüllü Katılım Formu'nu ve anketi ebeveynlere ulaştırmalarıdır. Materyaller ebeveynlere ulaştırıldıktan 5 gün sonra hatırlatma notlarını da ebeveynlere ulaştırmaları gerekmektedir. Ebeveynler tarafından doldurulan formlar en geç 10 gün içerisinde öğretmenler tarafından teslim alınmalıdır. Ebeveynlerin imzaladıkları Gönüllü Katılım Formlarını bir zarfa, doldurdıkları anketleri ise diğere zarfa koyarak kapatmaları ve öğretmenlere vermeleri istenmektedir. Ebeveynlerin kimliğinin açığa çıkmaması için iki zarflı bir uygulama tercih edilmiştir. Öğretmenlere ulaştırılan zarflar yine benim tarafımdan öğretmenlerinizden teslim alınacaktır. Ebeveynlere uygulanacak olan ankette katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak ya da gizliliklerine zarar verecek herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Araştırmada elde edilecek tüm veriler sadece eğitim amaçlı kullanılacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim. Araştırmaya ilişkin tüm sorularınızı aşağıda iletişim bilgileri verilmiş olan bana ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN'a yöneltebilirsiniz.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

e-mail: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Araştırmacı: Dilara HARMANDAR

e-mail: dlrhrmndr@hotmail.com

Tel: [REDACTED]

EK-9: Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

“Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri” başlıklı araştırmada, sizlerin değerli bilgilerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında; okulöncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıklarının ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

- Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırmanın amacı doğrultusunda, anket uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Gizliliğinizin sağlanabilmesi ve kimlik bilgilerinizin açığa çıkmaması için; doldurduğunuz formu ve anketi ayrı zarflara koymanız istenmektedir. Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından kilitli bir dolapta, dijital ortamdaki veriler ise şifreli dosyalarda saklanacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Araştırmada size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıdaki iletişim bilgilerini kullanarak sorabilirsiniz.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARIKAN

e-mail: arzuarikan@anadolu.edu.tr

Araştırmacı: Dilara HARMANDAR

e-mail: dlrhrmndr@hotmail.com

Tel: [REDACTED]

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra size verilen zarflardan birine koyarak çocuğunuzun öğretmenine veriniz.).

Katılımcı adı-soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-10: SEK'i Oluşturan Demografik Değişkenlerin Dağılımı

KATMANLARA GÖRE SOSYOEKONOMİK KATMANI OLUŞTURAN DEĞİŞKENLER

		Sosyoekonomik Katman					
		Alt		Orta		Üst	
Demografik Değişkenler		f	%	f	%	f	%
Okul türü	Devlet	258	59,6	175	40,4	0	0
	Özel	28	13,5	29	14,0	150	72,5
Okulun bulunduğu mahalle	Alt	84	66,7	42	33,3	0	0
	Orta	187	50,3	162	43,5	23	6,2
	Üst	15	10,6	0	0	127	89,4
Anne eğitim	Okuryazar	3	100,0	0	0	0	0
	İlkokul	52	85,2	9	14,8	0	0
	Ortaokul	55	77,5	16	22,5	0	0
	Lise	124	63,3	66	33,7	6	3,1
	Üniversite	48	19,0	100	39,7	104	41,3
	Yüksek lisans	1	2,6	11	28,2	27	69,2
	Doktora	0	0	0	0	13	100,0
Baba eğitim	Okuryazar	1	100,0	0	0	0	0
	İlkokul	29	80,6	7	19,4	0	0
	Ortaokul	55	76,4	16	22,2	1	1,4
	Lise	137	57,1	95	39,6	8	3,3
	Üniversite	58	24,5	74	31,2	105	44,3
	Yüksek lisans	4	11,4	7	20,0	24	68,6
	Doktora	0	0	2	15,4	11	84,6
Anne çalışma	Çalışan	0	0	190	59,4	130	40,6
	Çalışmayan	286	89,4	14	4,4	20	6,3
Aylık gelir	0-2000 TL	124	89,2	15	10,8	0	0
	2001-3200 TL	85	62,5	48	35,3	3	2,2
	3201-5500 TL	44	32,1	78	56,9	15	10,9
	5501-8000 TL	13	13,1	37	37,4	49	49,5
	8001-11000 TL	4	7,4	12	22,2	38	70,4
	11001-14500 TL	2	6,7	4	13,3	24	80,0
	14501 TL ve üzeri	0	0	3	14,3	18	85,7
Şehir dışı tatil sayısı	0	98	74,2	29	22,0	5	3,8
	1	132	47,5	98	35,3	48	17,3
	2	39	28,1	50	36,0	50	36,0
	3	11	21,2	17	32,7	24	46,2
	4	5	23,8	6	28,6	10	47,6
	5 ve üzeri	1	5,6	4	22,2	13	72,2
Yurt dışı tatil sayısı	0	280	49,1	196	34,4	94	16,5
	1	6	10,7	8	14,3	42	75,0
	2	0	0	0	0	14	100,0
Ebeveyn mesleği	Anne+baba çalışmıyor	22	19,5	85	75,2	6	5,3
	Ev hanımı+çalışan baba	258	97,7	2	0,8	4	1,5
	Anne prof+baba işsiz						
	Anne diğer+çalışan baba	3	7,7	27	69,2	9	23,1
	Anne prof+baba işsiz						
	Anne prof+çalışan baba	3	1,3	90	40,2	131	58,5

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Dilara HARMANDAR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Çanakkale/1992

E-Posta : dlrhrmndr@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2010-2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2014-(hala devam ediyor), Özel Aktif Yaşam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Öğretmen

İletişim Bilgileri:

e-mail: dlrhrmndr@hotmail.com