



**OKUL ÖNCESİNE DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE BENLİK ALGILARININ BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Hatice Gencer

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hatice

Soyadı : Gencer

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 26.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri İle Benlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation Of Early Literacy Skills And Self Perceptions Of Children Continuing Preschool

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Hatice Gencer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice GENCER tarafından hazırlanan “ Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Benlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Başkan: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 27/08/2019

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Babama...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın konusunun belirlenmesinde ve yüksek lisans eğitimim boyunca zamanını, bilgi, deneyim ve ilgisini benimle sabırla paylaşan ve bana rehberlik eden değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy 'a en içten duygularıyla teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bende emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmam ile ilgili bana zaman ayırıp değerlendirme aracını çalışmamda kullanmama izin veren ve değerlendirme aracı hakkındaki tüm sorularına sabırla cevap veren, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğretim Üyesi Gökçe Karaman'a sonsuz teşekkür ederim. Araştırmamın istatistiksel analizleri konusundaki yardımları için Doç. Dr. Tülin Otbiçer Acar'a teşekkür ederim. Demoulin Benlik Algısı Ölçeğini araştırmamda kullanmam için gerekli izni veren Dr. Nalan Kuru Turaşlı'ya teşekkür ederim. Araştırmamın gerçekleşmesini sağlayan okul müdürleri, öğretmenlere ve en önemlisi de çocuklara teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince çalışmalarımda bana her türlü desteği sağlayan çok sevgili arkadaşlarım Berrin Somer Ölmez ve Gizem Yağmur Değirmenci'ye teşekkürleri bir borç bilirim. Hayatımın her noktasında maddi manevi her türlü desteklerini esirgemeyen bana güven veren ve hayatıma anlam katan anneme, eşim İbrahim Gencer'e, abim Ali Uçar'a, canım Hatice Uçar'a, yeğenim Mehmet Timuçin Uçar'a ve oğlum Mustafa'ma verdikleri her türlü destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

HATİCE GENCER

Eylül 2019

**OKUL ÖNCESİNE DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE BENLİK ALGILARININ BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice Gencer

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2019

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunda, Antalya Manavgat ilçesine bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 155 çocuk yer almıştır. Araştırmada çocukların demografik bilgileri “ Kişisel Bilgi Formu”, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için “Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı”, çocukların benlik algılarını ölçmek için “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov- Smirnov testi ile değerlendirilerek alt ölçek puanları anne-baba öğrenim durumları, okul öncesine devam etme süreleri Shapiro-Wilk testi kullanılarak normalliklerine uyumları analiz edilmiştir. Alt ölçek puanlarından yaş ve cinsiyet değişkenlere göre analizinde, Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Alt ölçek puanlarının anne- baba öğrenim durumları ve okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerine göre analizlerinde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı

Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların yaşına, anne-baba öğrenim durumuna ve çocukların okul öncesine devam etme süresine göre değişiklik gösterdiği ve bunların ışığında anlamlı bir farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların benlik algılarının çocukların yaşına, anne-baba öğrenim durumuna, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çocukların benlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde, yazı farkındalığı ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde, öyküyü anlama düzeyleri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, görselleri eşleştirme becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde, yazı yazma öncesi becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, erken okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Benlik Algısı, Erken Çocukluk

Sayfa Adedi: 139 adet

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

**INVESTIGATION OF EARLY LITERACY SKILLS AND SELF PERCEPTIONS
OF CHILDREN CONTINUING PRESCHOOL**

(M.S. Thesis)

Hatice Gencer

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between early literacy skills and self-perception of children attending preschool education. Descriptive scanning model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research group consisted of 155 children attending independent preschool education institutions in Manavgat, Antalya. In the study, dem personal information form ulan ulan, which was used in order to determine the level of children's early literacy skills ', Early literacy assessment tool' ', ' ou demoulin self-perception scale 'was used to measure children's demographic information. The suitability of the data for normal distribution was evaluated by kolmogorov-smirnov test, and the subscales' scores were analyzed using the shapiro-wilk test. Mann-Whitney U test was used in the analysis of subscale scores according to age and gender variables. The subscale scores were analyzed using one-way analysis of variance (anova) and kruskal-wallis test. Spearman brown correlation coefficient was used to determine whether there is a significant relationship between early literacy skills and self-perception of children. According to the findings of the study, there is a significant difference in early literacy skills of children according to age, parental education level, and preschool attendance period. no significant difference was found between the children's early literacy skills according to gender. it was found that there was a statistically significant difference between the self-perceptions of the children according to age, parental education level and duration of pre-school education. no significant difference was found between the self-perception of the children according to gender. Relationships are found that positive level

of self-efficacy, self-esteem and total self-perceptions with voice knowledge awareness skills of children, positive level of self-efficacy, self-esteem and total self-perception with writing awareness, self-efficacy, self-respect and total positive self-efficacy, self-esteem and total self-perceptions, low level of positive self-perceptions among visual perceptions, low level of self-efficacy, pre-writing skills and self-efficacy, self-esteem and total self-perception, early literacy skills and self-efficacy, self-esteem and total self-perceptions.



Key Words: Early Literacy, Self Perception, Early Childhood

Page Number: 139 pages

Supervisor: Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	6
Araştırmanın Amacı	10
Araştırmanın Önemi.....	11
Sayıtlar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar	14
BÖLÜM II	15
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
Okul Öncesi Eğitimi.....	15
Erken Okuryazarlık.....	18
Erken okuryazarlık becerileri	20
Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık Becerileri	20
Yazı Farkındalığı İle İlgili Beceriler.....	21
Alfabe Harf Bilgisinin Gelişimi ve Görsel Algılama	24

Sözcük Bilgisi ve Anlama Becerilerinin Gelişimi	26
Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	28
Benlik	28
Benlik boyutları.....	31
Öz saygı	31
Öz yeterlilik.....	33
Benlik Gelişimi	34
Bebeklik Döneminde Benlik Algısı	35
Çocukluk Döneminde Benlik Algısı.....	36
Benlik Algısı ve Akademik Benlik Kavramı.....	38
Benlik Algısının Gelişimini Etkileyen Etmenler	39
Erken Okuryazarlık Becerisi ile Benlik Algısı Arasındaki İlişki	42
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
Erken Okuryazarlıkla İlgili Araştırmalar	47
Benlik ile İlgili Araştırmalar	57
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM.....	65
Araştırmanın Modeli	65
Çalışma grubu	65
Veri Toplama Araçları	67
Kişisel Bilgi Formu.....	67
Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği	67
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı.....	68
Verilerin Toplanması.....	71

Verilerin Analizi.....	72
BÖLÜM IV.....	74
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	74
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının Alt Testleri Ortalamaları.....	75
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Yaşlarına göre İncelenmesi.....	77
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi	79
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	82
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	87
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İncelenmesi.....	92
Çocukların Benlik Algısı Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamaları	96
Çocukların Benlik Algısı Puanlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi	96
Çocukların Benlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	98
Çocukların Benlik Algılarının Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi	99
Çocukların Benlik Algılarının Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi	102
Çocukların Benlik Algılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre İncelenmesi	105
Çocukların Ses bilgisel Farkındalık Becerileri ile Öz yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi.....	108

Çocukların Yazı Farkındalığı ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi	109
Çocukların Öyküyü Anlama Becerisi ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi	110
Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi.....	111
Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi.....	112
Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi.....	113
BÖLÜM V.....	115
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
Sonuç	115
Öneriler	119
Eğitimcilere Öneriler	119
Araştırmacılara Öneriler.....	119
KAYNAKLAR	121
EKLER.....	136
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	136
Ek 2. Antalya/Manavgat İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	137
Ek 3. Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı Kullanım İzni.....	138

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 <i>Demografik Özelliklerin Dağılımı</i>	66
Tablo 2 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Aracının Alt Tesleri Puanlarının Ortalamaları</i>	75
Tablo 3 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Yaşlarına göre Puanlarının Normallik Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 4 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Yaşlarına göre Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 5 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyetlerine göre Puanlarının Normallik Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 6 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyetlerine göre Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 7 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Annelerinin Öğrenim Durumlarına göre Puanlarının Normallik Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 8 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 9 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 10 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 11 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Normallik Test Sonuçları</i>	93

Tablo 12 <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre ANOVA ve Kruksal Wallis Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 13 <i>Çocukların Benlik Algısı Ölçek ve Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamaları</i>	96
Tablo 14 <i>Çocukların Benlik Algı Puanlarının Yaşlarına göre İncelenmesi</i>	97
Tablo 15 <i>Çocukların Benlik Algı Puanlarının Yaşlarına göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 16 <i>Çocukların Benlik Algularının Cinsiyetlerine göre Puanlarının Normallik Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 17 <i>Çocukların Benlik Algularının Cinsiyetlerine göre İncelenmesinin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 18 <i>Çocukların Benlik Algularının Annelerinin Öğrenim Durumlarına göre Normallik Test Sonuçları</i>	100
Tablo 19 <i>Çocukların Benlik Algularının Annelerinin Öğrenim Durumlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 20 <i>Çocukların Benlik Algularının Babalarının Öğrenim Durumlarına göre Normallik Test Sonuçları</i>	102
Tablo 21 <i>Çocukların Benlik Algularının Babalarının Öğrenim Durumlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 22 <i>Çocukların Benlik Alguları Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresini göre Normallik Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 23 <i>Çocukların Benlik Alguları Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresini göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 24 <i>Çocukların Ses bilgisel Farkındalık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları</i>	108
Tablo 25 <i>Çocukların Yazı Farkındalığı ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları</i>	109

Tablo 26 Çocukların Öyküyü Anlama Becerisi ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının	110
Tablo 27 Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları	111
Tablo 28 Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları	112
Tablo 29 Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları	113



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma etkinliği, içinde bulunulan çağda kaliteli yaşamın en önemli araçlarındandır. Okuma becerisi ile ilgili olarak Köksal, (Köksal, 2003, s.6) ‘Yirmibirinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak, yorumlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de akademik yaşamında başarısız olacaktır.’ şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların okuma ve yazmayı nasıl ve ne şekilde öğrendiğine dair fikirler, nörobilimdeki gelişmeler insan beyninin çalışması ile ilgili yeni anlayışlar, okuma araştırmaları, çocukların okumayı öğrenmeleri için gerekli temel becerileri ortaya çıkarılmasında etkili olmuştur ve bu alandaki değişimler devam etmektedir (Beaty, 2018, s.15). Bu bağlamda dil gelişimi ve okuma yazma arasındaki bağlantı ve okul başarısı ile bağlantılı ilk deneyimlerin yaşandığı okul öncesi yılların önemi vurgulanmaktadır (Morrow, 2007, s.21). Erken çocukluk döneminde yaşanan ilk deneyimler çocukların iletişimsel becerilerini yakından ilgilendirir. Çocukların iletişimsel becerilerinde yaşadıkları zorluklara bakılarak çocukların dil etkileşimleri ve kimlerle iletişim içinde olduğu göz önüne alınmalı ve bu dönemde yaşanan zorlukların desteklenmesine dikkat edilmelidir. Burada başta aile olmak üzere okul öncesi öğretmenine de önemli bir görev düşmektedir. (Brassard & Boehm, 2007, s.322)

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık küçük çocukların doğumla başlayan ve doğru destek ile okul öncesi yılları ve ilkokulun ilk yıllarına kadar devam eden doğal ve kendini keşfederek okuma- yazmayı öğrendikleri daha sonra geleneksel tarzda öğretim ile öğrenmeye devam etmektedirler. Ancak, çoğu çocuk uygun okuryazarlık aktivitelerine dahil olmak, gördüklerini ve duyduklarını yorumlamalarına yardımcı olmaları için yetişkin desteğine ihtiyaç duyar. Bu aktiviteler yoluyla çocuklar kendi başına nasıl okuyup yazacaklarını öğrendiklerinde ise doğal, kendiliğinden gelişen süreç oluşur (Beaty, 2018). Kendiliğinden gelişen bu becerilerin aynı zamanda okul öncesi öğretmeni tarafından zengin uyarıcı bir ortamda desteklenmesi çocuğun sadece okuryazarlık becerilerini değil tüm becerilerinin de olumlu gelişimini sağlar. Çocukların okul öncesi dönemde bilişsel gelişimi içeren becerilerinin yanı sıra, benlik gelişimi, başkalarıyla etkileşim biçimleri, dünyaya karşı tutumları yani kişilikleri gelişir (Senemoğlu, 2012, s.73).

Kişilik, bireyin sosyal ve psikolojik davranışların tümünü kapsamaktadır. Aynı zamanda bir kimsenin kendine göre belirgin bir özelliği olması durumudur veya bir bireyi diğerinden farklı kılan bütün ayırt edici özelliklerini içerir (Kulaksızoğlu, 1998). Kişilik, bireysel farklılığa dayanan duyguların, düşüncelerin, becerilerin, yeteneklerin, alışkanlıkların oluşturduğu işlevsel bir bütünü kapsamaktadır.

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Bireyi, diğer bireylerden ayıran, ilerdeki davranışlarını ilgilendirip göreceli olarak değişmez özellikleri belirtir (Yanbastı, 1990, s.11). Bireyin güzel çirkin, iyi kötü, doğru yanlış ikilemelerinin arasındaki çatışmaların yarattığı kaygı durumlarından kurtulmak için gösterdiği çaba ve izleyeceği yol bireyin kişiliğini oluşturur (Şemin, 1992 ; Köknel, 1982; Akt. Aksoy & Temel, 2005, s.18). Benlik kavramı kişi kavramını içerir ve bir bakıma kişiliğin bir uzantısıdır. Ancak benliğin en önemli işareti, benlik algısı ve öz farkındalık bakımından düşünümsel olmasıdır (Kağıtçıbaşı, 2017, s.179). Sosyal yaşamda kendine yer edinmeye çalışan birey, benlik algısıyla kişiliğini oluştururken aynı zamanda kişilik özellikleriyle de değerlendirilmektedir. Sosyal yaşamda,

ilk deneyimlerin yaşandığı ve benlik gelişiminin de olduğu en önemli dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuğun oluşturduğu değerleri, tutum ve davranışların gelecekteki kişilik gelişimini etkileyerek temelini oluşturmaktadır. Samimi ve duyarlı aile-çocuk ilişkisi olumlu ve tutarlı bir benlik oluşumunu sağlar (Berk, 2018, s.364). Aileyle başlayan bu süreç okul öncesi eğitimde şekillenerek devam eder. Ailenin okul öncesi eğitime katılımı çocukların benlik kavramını yakından gözlemlemelerine ve destekleme fırsatlarının en üst düzeye çıkmasını sağlar (Rohson, 2016). Okul öncesinde verilen eğitim ve çocuğun benlik algısının gelişiminde yaşattığı olumlu deneyimler çocukta kalıcı izler bırakır. Okul öncesi eğitimde benimsenen çocuk merkezli eğitim anlayışıyla beraber, akran ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı ve sosyo duygusal öz düzenleme becerileri çocukların, durumlar karşısında özerk hareket etmesini sağlar (Arnott, 2018). Florez (2011) erken çocukluk eğitiminde sosyal yeterliliğin, benlik algısının önemli yere sahip olduğunu ve bu becerilerin çocukların erken öğrenme deneyimleriyle şekillendiğini belirtmiştir. Okul öncesi çocukların edindiği deneyimler çerçevesinde oluşan olayların yorumlaması, bilgileri, duyguları ve davranışlarını düzenlemesini sağlar (Akt.Arnott, 2018).

Çocuklar kendilerini anlayarak ve kendilerinin farkında olarak yetişirlerse olumlu benlik geliştirebilirler. Sağlıklı benlik algısı olan çocuklar kendilerini kabul ederek yaşamlarına devam ederler. Kendilerine güvenirlere, içten gelen bir öğrenme arzuları vardır ve gerginliklere daha çok tahammül ederek çözüm odaklı olurlar (Turaşlı, 2011, s.52). Çocukların okula başlamasıyla sosyal dünyasında büyük bir değişim oluşur. Çocukta işi planlama, işbirliği yapma, öğrenme ve işi başarma gibi beceriler önemli bir yer teşkil eder. Başarma, çalışkanlık duygusunun yanında kendini keşfetmesine de zemin hazırlar. Çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Gelecekteki başarılarının temellerini oluşturan akademik anlamda özgüven oluşmasını sağlar (Senemoğlu, 2012, s.77). Aksi durumda ise okuma yazma becerilerinin geri kalmasının yanı sıra duygusal gelişmeyi, öğrenmeyi, davranışa yönelik tutumları engelleyerek akademik yetersizliğin oluşumu korku ve endişenin açığa çıkmasına sebep

olur (Demoulin, 1998). Bu da çocuklarda gerçeklikten uzaklaşma ve zayıf bir benlik algısının ortaya çıkmasına neden olur (Ferah, 2007, s.117). Okul öncesi dönemde oluşan sağlıklı, zayıf bir benlik algısı daha sonraki dönemde karşılaşılabilecek zorlukları aşmada bireye yardımcı olamayacak ve olumsuz etkiler bırakacaktır (Turaşlı, 2011, s.53).

Aiken' e göre (1993), yüksek benlik algısı olan çocuklar başarılı olma isteği içindedirler ve başarısızlıktan nefret ederler. Başarısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için uğraşırlar, fakat bu kaçış olanaksızsa daha çok uğraşırlar ısrarla başka çözüm yolları denerler. Bu durumun aksine düşük benlik algısına sahip çocuklar çok fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir başarıyla yetinirler (Cevher, 2006).

Benlik kavramı aynı zamanda bilişsel aktiviteleri de içermektedir. Bu kavram, çocukların kendi özellikleri ve kendileri ile diğerleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkında olmasıdır. Çocukların başkalarıyla iletişim kurma ve ilişkileriyle öğrendiklerinden oluşan, kendileri hakkında hissettikleri temel duyguların tümünü ifade eden benlik kavramı, çocuğun okul ortamına girmesiyle farklı bir boyuta erişmektedir. Çocuklar okul ortamında hem bir grubun üyesi olmayı öğrenirken hem de güçlü bir bireysellik duygusunu geliştirirler. Çocuklar okulda, sadece malzemeleri, oyuncakları ve zaman paylaşımını değil akademik deneyimleri de keşfederler. Çocuğun okuldaki bu deneyimleri benlik algısının gelişimine yardım ederek okul, benliğe ilişkin duyguyu bir toplumda yaşamak için gerekli becerileri öğrenebilecekleri olumlu grup deneyimleri yaşamalarına rehberlik etmek için bir temel olarak kullanır (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015,s. 157).

Sosyal dünyada okuryazarlık gelişiminin yerini belirleyen teoriler, gelişerek devam etmektedir. Sosyokültürel yaklaşımda bazı araştırmacılar sosyal bağlamın ve çocukların kendilerine dair inançlarının anlam çıkarma ve okuryazarlığı kullanma üzerindeki etkisini ifade eder ve okuryazarlık becerisi dikkatlice incelendiğinde bu etkilerin temelini oluşturduğu belirtmektedir. Çocukların akranları ve aileleri ile deneyimlerinin okuryazarlık kapasitelerine etkisinin incelenmesi en sık karşılaşılan sosyal bağlamdır. Bu bağlamlar ve sosyal deneyimler, çocukların okuryazarlık becerileri öğrenmelerini de

etkilemektedir. Okulda ve toplumdaki başarı için okul temelli okuryazarlığa erişim muhtemelen gerekli, ancak kesinlikle yeterli değildir. Buradaki temel amaç, çocukların okuryazar olabilmeleri için içinde buldukları sosyal çevre tarafından gerekli olanların karşılanmasını sağlamaktır (Dickinson ve Neuman, 2018, s.5). Okuma yazma öğrenebileceğine inanan çocuklar, kendine öğrenme hedefleri belirleyebilen, başarısız olursa yeniden deneyen öz yeterliliğe sahip çocuklardır (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015, s.157). Başardığına inanan çocukta olumlu benlik tutumu gelişir. Olumlu benlik tutumu ise kendini kabul etmektir, kendini kabul ise olumlu bir benlik algısı oluşumuna zemin hazırlamak demektir. Bireyin kendini kabulü ise başkalarının onu kabul ettiğine, önemseydiğine ve beğendiğine inanması ile başlar (Bakırcıoğlu, 2011).

21. yüzyılda erken çocukluk döneminde çocukların uzun dönemde okuryazarlık başarılarında kritik rol oynadığı kabul edilmiştir. Gelişim teorileri gelişimin nasıl oluştuğunu ve çocukların okula gitmeden önce gelişimlerini desteklemede kullanılan müdahaleleri açıklayacak şekilde geliştirmiştir. Okuryazarlığın ve gelişiminin teorik açıklaması sağlam bir zemine oturtulmuştur (Dickinson ve Neuman, 2018). Ancak tüm bu olumlu gelişmelere rağmen şunu belirtmek gerekir ki okuryazarlık gelişimi karmaşık bir yapıya sahiptir. Okuryazarlık gibi yaşamın ileriki dönemlerinde önemli bir yere sahip olan bu becerinin gelişimini etkileyen etmenlerin çözümlenmesi gerekmektedir. Çocuğun yeteneklerini, kendini, yapabileceklerini fark etmesi bu beceriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çocuğun kendini fark etmesi, olumlu bir benlik algısına ve başarı duygusuna sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Bu düşüncelerden yola çıkılarak okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileriyle benlik algısı incelenmiştir.

Problem Durumu

İnsanlar doğdukları günden bu yana çevrelerinde olup biten olayları, kişileri, nesnelere anlamlandırmaya, kavramaya çalışırlar. Bu anlamlandırma ve kavrama işlemlerinin sebebinde öğrenme merakı vardır. İnsanın yaşadığı çevreyi, insanları ve olayları anlamlandırmanın birçok yolu vardır. Bunlardan en önemlisi olan okuma-yazma insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Okuyup yazabilen insan, düşünebilir, düşündüklerini ifade edebilir ve davranış olarak sergileyebilir. İnsanlar bu yönleriyle hem çevrelerini hem de kendilerini şekillendirerek öğrenme sürecini devam ettirebilirler (Karaman, 2013).

Çocukların okumayı öğrenmeye başlamalarıyla beraber karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilere daha çok yer verilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Gerçekten de 21. yüzyılın eğitim alanında en önemli gelişmelerinden biri de okuma-yazma becerilerinin erken çocukluk döneminden başlamasına yapılan vurgudur ve son yıllarda erken çocukluk eğitiminde okuma konusunda yabancı alan yazında yapılan çalışmalarda yoğun bir ilgi dikkat çekmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Burada bahsedilen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Okul öncesi eğitimcilerin görevi okuma yazma öğretmek değil, çocukların okuma yazma öğrenmeleri için gerekli olan ön becerilerin kazanılmasında rol oynamaktır (Beaty, 2018). Okuryazarlık gelişiminin çocukların formal öğretime başladığını temel alan erken okuryazarlık yaklaşımı, şimdi yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Günümüzde, güncel araştırmalarda çocukların doğumundan altı yaşa kadar olan dönemde okuryazarlık gelişiminde kritik bilişsel işler yaptıkları ve bu yıllarda verilen nitelikli öğretimin çocukların okuyucu ve yazar olarak başarılarına hayati katkı yaptığı üzerinde fikir birliği vardır (Dickinson ve Neuman, 2018).

Çocukların okuryazar olması için çevrelerinde konuşulan dili duymaları gerekmektedir. Bu dili kendileri de konuşmalıdır. Dilin seslerini öğrenmek daha sonra yazılı kelime ve harfleri tanımalarında anahtardır (Beaty, 2018). Çocuklar günlük yaşamlarında dil ile sadece anlam düzeyinde beceri kazanmaya çalışırlar yani dilin yapısıyla uğraşmazlar. Bir dildeki sözcüğün sesleri ile soyut düzeyde anlamlandırmaya çalışmak erken okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturmasını sağlamaktadır. Çocukların sesleri ayırt etme becerilerini oluşturan hecelemeği öğrenebilmeleri, seslerle değişiklik yaparak oynama, sesleri fark etme, harflerle daha fazla deneyim yaşamaları bu becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Parpucu ve Dinç, 2018).

Vygotsky'nin fikirleri, dil ve sosyal etkileşimde daha becerikli olan çoğu anaokulu ve okul yaşı çocuklara uyarlanmıştır (Berk, 2018, s.358). Çocukların hem evde hem de akran grupları arasında sosyalleşme deneyimlerinin sosyal roller ve kuralları öğrenmelerinde önemli etkileri olur. Bu sosyal deneyimler, çocukların okuryazar dili öğrenmelerini de etkilemektedir. Çocuklar çok farklı yollarla sosyalleşirler. Farklı insanlarla etkileşime girebilirler. Edindikleri sosyal deneyimlerin bir sonucu olarak okuryazar dili geliştirirler (Dickinson ve Neuman, 2018).

Çocuklar, yoğun pratik yaparak bir yetişkinin yönlendirmesiyle, belli tipte sosyal dil edinmektedir. Belli türde sosyal dillerden özgül bir parça edinmenin yanı sıra çocuk, etkinliğin bir parçası olarak aynı zamanda farklı kültür modelleri de edinmektedir. Bunlardan biri okumanın ne olduğu hakkındaki kültürel modeldir. Söz konusu model şu şekildedir: okuma öncelikli olarak bir metnin harf harf çözümlenmesinden çok, uygun dil tarzlarının proaktif üretimi ve basılı sözcüklerin beraberinde gelen anlamlarıdır. Okuma öncelikli olarak harf ve sözcükleri deşifre edebilme yeteneği olup kişi anlamı basılı materyalden çözümlenemediği müddetçe okur olamaz. Çocuk, sosyalleşme süreci devam ettikçe okumanın farklı kültürel modellerini de edinecektir. Sosyal dillerin ve kültürel modellerin dahil olduğu sosyal pratiklerde ve onların aracılığıyla bir söylem edinmektedir. Okuryazarlık unsurları, çocuğun dünyayı deneyimlemeyi ve ailesi ile kendisinin kim

olduğuna dair ilk izlenimi edinmesini sağlayan ilk zihinsel ağlarla birleşir (Dickinson ve Neuman, 2018). Kendi iç bilişsel dünyalarıyla ilgili düşünceleri geliştirdikçe, çocuklar kendileriyle ilgili daha ayrıntılı bir şekilde dşnrlenir. Kim oldukları ve nasıl göründükleri, neler yapabildikleri hakkında daha dikkatlidirler (Turaşlı, 2018, s.50). Okuryazarlık ile okul yaşantısı ilişkileri çocuğun dünyasındaki benlik bilincine dair deneyimlerine etki etmesi isteniyorsa, bu çocukların ğretmenlerinin çocuğun gelişimi ile erken dönem okul temelli becerileri arasında ilişkisel köprüler kurmak zorunda olduğu takdir edilecektir (Dickinson ve Neuman, 2018, s.40). Crocker ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada okulda yüksek not almanın çocuğun benliğinin akademik yeterlilik alanında yapılandırılan çocukların kendilerinin daha değerli hissetmesini sağladığı ve okula bağlılık düzeylerini arttırdığını saptamıştır (Akt. Akın& Akın, 2015, s.98). Burada dikkat çeken, okul ve benlik kavramı arasındaki yakın ilişkidir.

Benliğin farkında olma gerçekleştikten sonra, okulöncesi çocuğu ‘Ben Kimim?’ sorusu ile kendini tanımlamaya başlar. Okul ncesi dönemde çocuklar, kendileri hakkındaki fikirler için yetişkinlerden aldıkları dönütler ile ‘kim oldukları’ hakkında bir profil oluştururlar. Dolayısıyla ocukların kendileri hakkında oluşturdukları bu profilin ana fikrini ana-babalar, arkadaşlar, öğretmenler yani çocuğun yakın çevresi vermektedir. Bu nedenle bu dönemde onlar hakkında yapılan her yorum, verilen her geri bildirim oldukça önemlidir. Bütün bunlar okul öncesi dönemdeki çocuğun kendi hakkındaki algısını derinden etkilemektedir. Okul ncesi yaşlarda çocukların genel olarak benlik algısı bakımından oldukça iyimser olduklarını ancak yeterli destek almazlarsa ilköğretime geçişle birlikte benlik algısının zayıfladığını ve hızla bir düşüş trendi yaşandığını göstermiştir (Turaşlı, 2018, s.51)

Benlik gelişiminin en önemli olan yönlerinden biri de; duygusal deneyimleri, gelecekteki davranışları ve uzun vadeli psikolojik uyumunu etkilediğidir. Benlik kavramı, yani bireyin kendisini tanımladığına inandığı davranışları, yetenekleri, tutumları ve değerleri geliştirir. Benlikte oluşan bu zihinsel temsiller, çocukların aktivite ve sosyal partner tercihlerini

strese karşı kırılganlıklarını belirleyen duygusal ve sosyal yaşamlarını derinden etkiler (Berk, 2018, s.365).

Son yıllarda artan erken okuryazarlık araştırmalarıyla beraber bu becerilerin kazanımındaki bireysel ve çevresel etkiler merak konusudur. Bu bağlamda çocuğun okula ‘ne kadar hazır’ geldiği ile okulda’ ne kadar başarılı’ olacağı üzerinde, sadece akademik becerileri kapsayan erken okuryazarlık becerisi değil benlik algısının da etkisi olduğu ve bir çok faktörün karşılıklı etkilerinin söz konusu olduğu ortadadır. Ancak genel olarak ilköğretime daha iyimser tutumlar besleyerek başlayan çocukların bu geçiş döneminde onları bekleyen olası olumsuzluklara, başarısızlıklara karşı hazırlıklı olmaları için bilişsel, sosyal duygusal alanlarda desteklenerek okula hazır bulunuşluluk düzeyleri arttırılmalıdır. Benlik algısının, akademik başarı ile oldukça yakın ilişkisi olduğu ilköğretime geçiş sürecinde kısa da olsa bir düşüş süreci yaşayacağı düşünöldüğünde (Turaşlı, 2006) böyle kritik bir süreçte benlik algısının ve akademik becerilerin temeli olan erken okuryazarlık becerilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda (Cevher, 2006; Akşin, 2013; Akyüz, 2016; Özcan, 2012; Turaşlı, 2006) erken okuryazarlık becerilerine ve benlik algısına rastlanmasına rağmen konunun ayrı ayrı ele alındığı fark edilmiştir. Yaşamın temelini atıldığı erken çocukluk dönemi bilişsel, sosyal-duygusal gelişim açısından olumlu deneyimler yaşandığı bir dönemdir. Aynı zamanda olumlu bir benlik algısı ve erken okuryazarlık becerilerinin bu dönemde desteklenmesi çocuğun hem sosyal hem akademik alanda başarılı deneyimler oluşturmasını sağlar. Yapılan araştırmalarda akademik benlik saygısı üzerine yoğunlaşılması benlik algısının bir bütün olarak değerlendirilmemesi, erken okuryazarlıkla ilişkilendirilmemesi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla yapılacak olan bu araştırmada, çocukların erken okuryazarlık becerileriyle benlik algılarının bazı değerışkenlere göre ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacını, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısı arasındaki ilişki ile erken okuryazarlık becerileri ve benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin

- a. Yaşlarına,
- b. Cinsiyetlerine,
- c. Anne öğrenim durumlarına,
- d. Baba öğrenim durumlarına,
- e. Okul öncesine devam etme durumlarına,

göre farklılık var mıdır ?

2. Çocukların benlik algılarının

- a. Yaşlarına,
- b. Cinsiyetlerine,
- c. Anne öğrenim durumlarına,
- d. Baba öğrenim durumlarına,
- e. Okul öncesine devam etme durumlarına,

göre farklılık var mıdır ?

3.Çocukların, erken okuryazarlık becerileri (ses bilgisel farkındalıkları, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi beceriler) ile

- a. Öz yeterlik puan ortalamaları,
- b. Öz saygı puan ortalamaları,
- c. Benlik algısı toplam puan ortalamaları,

arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi gelişim, yeni davranış ve becerilerin kazanılma ihtimalinin en yüksek olduğu ve kişiliğin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde duygularının nedenleri, sonuçları ve davranışsal işaretlerinden bahsederler ve zaman içerisinde bu duygular daha kesin ve karmaşık hale gelir. Okul öncesi çocukları durumlar karşısındaki açıklamaları içsel faktörlerden çok dışsal faktörler üzerine odaklanır, bu durum yaşla birlikte değişen bir olgudur (Berk, 2018, s. 368).

Son yıllarda bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilkokula geçiş süreci son derece önemli hale gelmiştir. Okul öncesi dönemden ilkokula geçen çocukların okuma yazmaya ilişkin becerilerle donanmış olarak okula başlamalarının, onların ilerideki akademik başarılarına önemli katkı sağlayacağı bir çok araştırma tarafından belirtilmiştir (Beaty, 2018). Erken çocukluk döneminde ve okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin gelişmesine gerekli önem verilmemektedir. Eğitimciler, ebeveynler okul öncesi çocukları okuryazar olarak tanımamaktadırlar. Son yıllarda artan araştırmalarla beraber çocuklar, okuma yazma becerilerine sahip bireyler olarak görülmektedir. Bu becerilerin olumlu şekilde desteklenmesi, gelecekteki okul başarısını aynı doğrultuda etkileyecektir (Morrow, 2007, s.26). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde okul öncesi öğretmenlerin bu kavram hakkındaki bilgi düzeyleri de çok önemlidir. Akoğlu ve arkadaşlarının (2014) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının erken okuryazarlık kavramını okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenilmesi olarak ifade ettiklerini saptamıştır. Bu durumun sebebinin, erken okuryazarlık olarak ifade edilen kavramın, anlam içeriğinin bilinmediği, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri yeterli düzeyde takip etmedikleri ve hizmet içi programların güncel gelişmeleri yeterli düzeyde içermediği ya da vurgulamadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erken okuryazarlık kavramının tam olarak anlaşılması, çocukta bu becerinin farkındalığının oluşmamasına, ileride çocuğun okula karşı hazır bulunuşluluk seviyesinin olumsuz yönden etkilenmesine neden olabilir.

Myers (1992) okula karşı hazır bulunmuşluğun eksikliğini, oluşturulabilecek ölçülebilir bir yeterlik standardı varsayımından hareketle, gelişimsel bir problem olarak görmektedir. Okula hazır olma günümüzde, çocuğun, a)Aktivite düzeyi b) Sosyal yetkinlik ve psikolojik hazırlık ve c) Okuryazarlık öncesi ve aritmetik öncesi becerileri içeren bilişsel yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2017, s.238). Erken okuryazarlık becerisi çocuğun yaşam boyu öğrenmesini destekleyen temel gereksinimlerden biridir. Okuma alışkanlığı kazanma, okuduğunu anlama, dili akıcı şekilde kullanma, kendini sözel olarak ifade edebilme becerilerinin gelişimi açısından erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Kalburan, 2010).

Ailede başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmakta ve çocuğun sosyal deneyimlerinin artışıyla beraber durum ya da olaylar karşısında sergileyeceği öz yeterlilik ve öz saygı becerisini de etkilemektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun akranlarıyla oyunlar oynaması günlük yaşamdaki uyum becerisini artırır. Bu dönemdeki problem ise çocukların materyalleri kullanırken kendilerini yetersiz hissetmesi ya da kendilerini diğerlerine göre değersiz görmesidir. Eğer kendilerinin bu becerilerden yoksun olduklarına inanırlarsa, her zaman kendi becerileri ile başkalarınınkini karşılaştırabilirler ve kendilerine olan özgüvenlerini kaybedebilirler. Bu bağlamda özgüven, davranış üzerinde öngörülebilir bir etkiye sahiptir. Yaşamın erken dönemlerinde oluşmaya başlar, çocukların çevrelerindeki önemli kişilerle gerçekleştirdikleri başarılı deneyimler sonucu değişir ve şekillenir (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015, s.154). Okul öncesi eğitim, çocukların benlik algısını anlamlı derecede destekleyerek gelecekteki sosyal deneyimlerinin sağlam bir zemine oturmasını sağlar. Öğretmenler bu bağlamda sınıfı yapılandırarak çocukların gelişimlerini destekleyip genel kimliklerinin gelişimi ile akademik yeterliliklerinin oluşmasını sağlayacak becerilerin temelini atarlar.

Bireyin geleceğini önemli boyutta etkileyen okul öncesi dönemde verilen eğitim, gelecek akademik deneyimlerinin de biçimlenmesinde de kritik öneme sahiptir. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların ‘erken okuryazarlık becerileri’ ve ‘benlik

algısı'nı çeşitli değişkenlerle inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçları hem okul öncesi öğretmenlere hem de ebeveynlere, akademik deneyimlerin ağırlıklı olarak yaşandığı ilköğretim dönemine başlamasıyla kaygı düzeyi artan çocuğun kendini daha iyi ifade ederek bilgi ve becerilerini çözüm odaklı kullanması konusunda farkındalık sağlaması açısından bir öneme sahiptir.

Sayıtlar

1. Erken okuryazarlık değerlendirme aracıyla ölçülmek istenen; ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerini değerlendirdiği varsayılmaktadır.
2. Demoulin Benlik Algısı ölçeği ile çocukların öz yeterlilik ve öz saygı becerilerinin ölçüldüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir;

- 1) Araştırma, Antalya ili Manavgat ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren, tam aileye sahip, çalışmaya gönüllü katılan çocuklar ve öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma; çocuklar için kullanılacak “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”nin, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın ölçtüğü beceriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Erken Okuryazarlık Becerileri, çocukların okuma ve yazma öğrenmeden önceki becerilerini (yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma becerileri) ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Benlik Algısı, hayat boyunca bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile kişinin kendine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür (Demoulin, 1999).

Öz saygı, bireyin kendi kendini değerlendirmesi sonucu vardığı yargılar ve bu yargılarla ilgili duygu ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013, s. 537).

Öz Yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına verilen isimdir (Senemoğlu, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Eğitimi

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumuyla başlayarak temel eğitime kadar geçen süreyi içeren ve kalan yaşamında önemli rol oynayan; fiziksel, psikomotor, zihinsel, sosyal - duygusal ve dil gelişimlerinin neredeyse tamamlandığı, aile ve eğitim ortamlarında verilen kişiliğin şekillenmesine fırsat yaratan, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay, 1999).

0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, gelişim alanlarını destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirerek ve ilköğretime hazırlayarak, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Turaşlı, 2007).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırarak tanımaya ve tanımlamaya çalıştığı, çevresiyle iletişime geçmeye istekli olduğu, yaşadığı toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkların kazanımının olduğu dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli olarak bir yönlendirilmeye ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları oluşturarak, çocukların öz-bakım,

zihin, dil, sosyal, duygusal ve motor becerilerinin gelişimi desteklenir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Okul öncesi eğitimi; 0–6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek yaşam boyu devam edecek öğrenme sürecinin temellerinin atıldığı, planlı bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu dönem ileriki yaşamın temelini oluşturacağı için her davranış, her öğrenim kalıcı izler bırakır.

Ülkemizde 2012 yılında uygulanan ve 4+4+4 olarak isimlendirilen yenileme kapsamında ilkokula başlama yaşı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere bağlı olarak farklı yönetmeliklere sahip olan okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, 10 Temmuz 2019 tarihli Resmî Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” ile aynı yönetmelik altında bir araya getirilmiştir. Bu yönetmelikte İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilebileceği belirtilmektedir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkı olan çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebiyle okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl ertelenebilir. Bu da hem ilkokula hem de okul öncesi eğitime başlama yaşının velinin isteği göz önünde alınarak bir yaş aşağı çekilebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve becerilerini geliştireceği tutumları belirleyerek okul başarısında kalıcı izler bırakır.

Çocuğun okulda, araştırmaya ve öğrenmeye dair olumlu tutumlar geliştirebilmesi için; kendini değerli hissetmesi, olumlu benlik algısı geliştirmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun etkinliklere aktif katılması, eğitim ortamlarındaki etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması çocuğun okula dair olumlu yaşantılar oluşturmasını sağlar (MEB, 2013). Bu olumlu yaşantılar eğitimde, çocuk merkezli eğitim anlayışının doğmasına sebep olmuştur. Çocuk merkezli eğitim her nesilde yenilenerek daha değerli ve kalıcı olarak

eğitim politikalarında yerini almıştır. Çocuk merkezli olan okullarda eğitim daha verimlidir (Entwistle, 2012, s.12). Çocuk merkezli programlarda öğretmen çocukların kendi seçimlerini yapabilecekleri birçok etkinlik sunarak çoğu öğrenmenin, oyun yoluyla oluştuğu görülür (Berk, 2018, s.349). Çocuğun temel beceri ve yeterliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli programlar, çocuğun sosyal uyum ve becerilerini geliştirerek okul öncesi eğitimin verimli olması sağlar (Güler, 2003).

Çocuktaki iletişimsel beceriler erken çocukluk dönemiyle yakından ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde iletişimsel zorluk çeken çocukların kimlerle iletişime geçtiği ve dil etkileşimlerine öğretmen ve ebeveynler tarafından dikkat edilmelidir. Bu konuda öğretmenlerde oluşan farkındalık çocuğun ilerdeki dil gelişimini etkiler. Okul öncesinde çocukların duygularını anlayarak durumlara tepki vermesi akranları tarafından daha çok sevilmesine ve sosyal yeterliliklerin oluşmasına olanak sağlar. Duygusal bilgiler çocuğun sosyal becerilerinin oluşmasına katkı sağlar. Bu da çocukların sosyal ipuçların doğru algılayabilme yeteneklerini artırarak neler olup bitiğini, olaylara karşı uygun tepki vermesini ve kendi duygusal tepkilerini düzenlemesini sağlar. İletişimsel beceri ve duygularını anlayan çocuğun sözel ifadesi daha iyi ve duygularını daha fazla kelimeler kullanarak tartışabilme ve olumsuz duygularını etkili bir şekilde ifade edebilme becerisi gelişir (Brassard ve Boehm, 2007, s.322).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyanların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.

Okul öncesi eğitimiyle beraber çocukların, algısal ve bilişsel kapasiteleri geliştikçe, yazılı materyallerle karşılaştıkça ve yetişkinler yazılı iletişimi destekledikçe okuma ve yazma becerilerinde gelişmektedir. Okul öncesinde öykü kitabı okurken içeriğinin çocuklarla tartışılması karşılıklı okuma, dil ve okumanın birçok yönünü destekler (Berk, 2018, s.

343). Okul öncesi dönemde çocukların dil kullanım becerileri hem nitelik hem nicelik açısından gelişmektedir. Örneğin, çocuklar ile yapılan konuşmalar, anlatımlar sırasında çocukların sıra almaları ve konuşmaları onların anlama ve dinleme becerilerinin kapasitelerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Gelişen dil becerilerin yanı sıra anlama dinleme becerilerinin gelişimi akademik başarı için önemlidir. İlkokul birinci sınıfa başlarken temel kavramlarda ve anlamada eksiklikleri olan çocukların birinci sınıfta akademik başarılarının da düşük olduğu görülmektedir. (Karadeniz ve Uluğ, 2011, s.178).

Erken Okuryazarlık

Günlük yaşamda ve okulda başarı için okumayı yazmayı öğrenmek önemli bir bileşendir. Çocuklara bu bileşenleri kazanmaları için erken dönemde fırsatlar sağlamak kitaplarla tanıştırmak hem okuma sürecine hem de yazma sürecine geçişi kolaylaştırır (Rohde, 2015). Okuma yazma becerisinin algılamasından önce gelen ve akademik becerileri kapsayan “erken okuryazarlık” becerileri, çocukların resmi okumadan önce ne tür becerilere sahip olmaları gerektiği sorusuna odaklanmıştır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Son dönemlerde okuma ve yazma üzerine yapılan birçok araştırmanın amacı, yaşamın ilk yıllarında okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için yapılması gerekenlerin neler olabileceğini yorumlayarak becerinin kazanımına yönelik ön koşulların oluşmasını sağlamaktır. Pek çok eğitimci doğal olgunlaşmanın okuryazarlığın habercisi olduğuna inansa da, diğerleri çocuğun bu dönemde kendi haline bırakılmaması gerektiğini düşünmektedir. Çocuk ilkokul döneminde okuma yazmayı öğrenmeden önce, erken çocuklukta okuma yazma becerilerinin hazır hale gelmesi için gerekli desteğin verilmesine inanılmaktadır. Bir çocuğun okumasını beklemek yerine okuma yazma için bilinen sesleri ayırma, fonolojik farkındalık, görsel algı, anlama, yazı becerisi gibi gerekli olan ön becerileri desteklenmelidir. (Morrow, 2007, s. 20). Bu becerilerin kazanımı çocuğu ilkokula hazırlayarak okula karşı olan olumlu tutumunun geliştirmesini sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıfta kazandırılan yazı yazma-okuma becerileri arasında güçlü bir bağ vardır. Okul öncesi eğitimde çocukların bu

becerilerinin gelişimini sağlayacak kitap okuma, ismini yazma, kütüphanede vakit geçirme gibi çeşitli okuma yazma etkinliklerine maruz kalması çocukların ilerleyen okul yaşantısında daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Kabaghe, 2015, s.26).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, çocuğun bulunduğu gerek aile gerek okul ortamında zengin uyaranlara yer verilmelidir. Ailelerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yönelik uygun ortam sağlayabilmeleri için Niklas ve Schneider'in (2013) yaptığı çalışmada zengin okuryazarlık ev ortamı sonuçlarına göre düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocukları için daha az elverişli okuryazarlık ortamı sağlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarıyla daha az kütüphaneye gittikleri, daha çok süre televizyon izlediği ve çocuklarına az kitap okuduğu, bu ailelerin çocuklarının, dilsel anlamda da dezavantaj yaşadıkları belirtilmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki akademik başarılarının temelini oluşturduğunu varsayarsak aile ortamı, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında büyük rol almaktadır (Baroody ve Oates, 2011). Okul öncesi dönemde ailenin aktif katılımı çok sayıda olumlu akademik edinimi beraberinde getirmenin yanı sıra çocuğun gelişim alanlarının olumlu etkiler oluşturmaktadır (Ünüvar, 2010). Okuryazarlık da en önemli akademik edinimlerden biri sayılmaktadır. Çünkü diğer akademik alanlardaki beceri edinimini de etkilemektedir. Okuryazarlık beceri edinimi çocuklarda başarılı bir şekilde kazanılırsa okuma, yorumlama, anlama zorluğu yaşayan çocuklara göre okuryazarlık yoluyla öğrenme fırsatlarına sahip olmaktadır (Carroll, 2013). Okuryazarlık çocuğun yaşamında bu denli önemli bir yere sahip olan ve ailede başlayarak eğitim kurumunda devam eden, gerçek hayatı kapsayan bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır.

Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptığı çalışmada ailelerin, okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik olarak yaptıkları etkinlikler araştırılmıştır. Buna göre araştırmada çocukların %72' sinin anne veya babasını okurken gözlemlediği, ailelerin çocuklarına genellikle haftada birkaç kez kitap okuduğu, her gün

çocuğuna kitap okuyan ailelerin oranının %24 olduğu, ailelerin %82'sinin çocuklarını kitap fuarlarına götürmedikleri ancak ailelerin yarısından çoğunun çocuklarını kitapevlerine götürdükleri anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak yaşamın ilk yıllarında erken okuryazarlık becerisinin hem aile hem de okul öncesi kurumları tarafından desteklenmesi, çocuğun bu beceriye karşı olumlu tutum oluşturmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu durum çocuğun sadece ileri akademik deneyimlerin temelini oluşturmanın yanı sıra kendini ifade, kendine güven, daha gerçekçi düşünebilme gibi birçok becerinin paralel şekilde gelişmesi sağlamaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri

Erken okuryazarlık becerileri ; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe-harf bilgisi ve görsel algılama, sözcük bilgisi ve anlama becerisi, yazı yazma öncesi becerilerden oluşmaktadır.

Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık Becerileri

İnsanlar ses birimleri algılama yeteneği ile doğarlar. Dört haftalık yeni doğanlarda bile ses birimleri sınıflandırma algısı vardır (Dickinson ve Neuman, 2018,s.143). Sesbilgisel farkındalık konuşulan dilin ses yapısına duyarlılık ve bu ses yapısını manipüle edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Sesbilgisel farkındalık kelimelerdeki sesler hakkında düşünebilme, onları manipüle edebilme yeteneğini kapsar (Mathes,Torgesen 2000: 24; Aktaran: Akyüz 2016). Sesbilgisel farkındalık konuşulan dilin ses yapısını analiz etme yeteneğini ifade eder. Yani bir kelimenin anlamının ötesine kelimenin ses yapısına odaklanmak zorundadır. Sesbilgisel farkındalığa sahip olan çocuklar örneğin kafiye kelimeleri, bir sözcüğün başlangıç sesini söyleyebilirler ya da kelimenin her sesini söylerler. Küçük çocuklar için sesbilgisel farkındalık büyük bir beceri kazanımıdır (Pence, 2006, s.275). Bu beceri büyüklüğü yanında karmaşıklığı da getirmektedir. Çocukların anadillerindeki fonolojinin karmaşık yapıları ve kalıpları nasıl hızlı ve doğru bir şekilde öğrendikleri ses farkındalığında temel bir sorudur. Bu sorunun cevabı fonoloji teorisinde

yatar ama diğer önemli kısmı da insanın öğrenme kuramındaki taklit yeteneğinin işleyişine bağlıdır (Goldsmith, Riggle ve Yu, s.662). Erken çocukluk döneminde öğrenmenin temelini oluşturan taklit burada da etkili bir öğrenme mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır.

Fonolojik farkındalık dilin yapısının farkındalığını oluşturmaktadır. Fonolojik farkındalık konuşulan dilin bütün bölümleri, heceler, başlangıçları, bölümleri tanımlaması ve değiştirmeyi içerir. Seslerin ayırt edilmesi harmanlanması çocukların geliştirmesi gereken önemli becerilerindendir (Morrow, 2007, s.127). Cümleyi, sözcüğü hecelere ve sesbirimlere ayırma, cümlenin dilin bileşenleri sözcüklere, doğru olup olmadığı kararını verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları yapma gibi işlemler fonolojik farkındalığı oluşturan pek çok basamaklardan bazılarıdır. Dili kullanan kişi, genellikle bir ifadeyi oluşturan sesbirim(fonem), biçim birim(morfem), sözcük gibi yapıları ilgilendiren kuralları bilir ve bu bilgisini kullanarak konuşabilir. Ancak bu bilgi örtülü bilgidir ve otomatik düzeyde kullanılır (Gönen, 2009, s.106).

Erken okuryazarlıkta okuma ve yazma becerilerinin henüz tam olarak kazanılmadığı durumlarda ses birim farkındalığına ihtiyaç duyulmaktadır (Dickinson ve Neuman, 2018, s.147). Bu durumda çocukların okul öncesinde amaçlı ve planlı hareket edilerek yaşanan deneyimler de bu becerinin kazanımı için sağlayacaktır. Kafiyeli tekerlemeler, şiirler, başlangıç etkinlikleri olabilir. Çocuklar sözcükleri sayma, bölme gibi ses oyunları yaparak ses çalışmalarına yer verilebilir (Morrow, 2007, s.127).

Yazı Farkındalığı İle İlgili Beceriler

Yazı farkındalığı bilgisi hem harflerin seslerini hem de harflerin kombinasyonlarının (örneğin, resimlerdeki / f / ses) bilgisi anlamına gelir. Burada çocuk yazıyormuş gibi davranır ve mektup yazma gibi davranışlar ortaya çıkar (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocuklarda gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre yazı farkındalığı okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin gelişiminin temel bir bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2015). Okuryazar olmak doğumla başlayan yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Araştırmalara göre yazının işlevlerinin olduğunu öğrenmek çocukların okuma yazma konusunda attığı ilk adımlardan biridir. Bir çocuğun konuştuğu, okuduğu ve yazdığı ilk kelimeler aile isimleri, gıda etiketleri, yol işaretleri ve hazır yiyecek restoranlarının adları gibi hayatında anlama, amaç ve işleve sahip olan kelimelerdir. Çocuk daha sonraki süreçte yazıyla ilgilenmeye başlar. Sonuç olarak harfler, kelimeler, isimler ve seslerle ilgili detaylar çocuğa sadece yazının işlevini kavratmaktansa daha çok şey öğretir. Çocuk sonra yazım kurallarını öğrenir. Soldan sağa yazıldığını, noktalamaların okuma yazmada belirli bir amaca hizmet ettiğini ve kelimeler arası boşluklar, kelimeler ile harflerin ayrıldığını kavrayabilmektedir (Morrow, 2007, s. 109).

Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi döneminde çocuklarda rastladığımız bir beceri olmakla beraber yazı farkındalığı aktif bir şekilde bu dönemde görülmektedir. Bu becerilerin olumlu yönde desteklenerek gelişmesi çocukların sosyalleşmesine ve durumlara dahil olmayı öğrenmesine de zemin hazırlamaktadır (Bradley ve Mckenney, 2016).

Çocuğun okuma becerisini kazanması için en etkili yöntemin, ses birimleri ve bu birimleri temsil eden yazılı semboller arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalar olduğu kabul edilmektedir. Çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak, çevrelerindeki basılı materyallerin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce, okuma yazma kavramlarını oluşturmaya başlamaktadır (Kandır, 2010).

Birçok yetişkin, çocuğun kağıt üzerinde belirsiz bazı karalamalar çizdiğini ve daha sonra bir yetişkinden ne yazdığını okumasını isteme deneyimi olmuştur. Bu durumda çocuk yazının henüz nasıl yazılacağını bilmeden bir anlamı olduğunu bildiğini belirtmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocuklarda yazı farkındalığı, yazının sembollerini görmesini ve kullanmasını sağlayacak yazılı materyaller aracılığıyla geliştirebilmektedir. Çocuklar yazılı materyallere maruz kaldıkça konuşma diliyle yazı dili arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya başlamaktadırlar. Günlük hayatta karşılaşılabilecekleri kitabı doğru tutma, sayfanın altı ve üstü, okumaya başlama yeri (soldan sağa), okunması gereken ilk ve son kelime, sayfanın sonuna geldiğinde ne yapılacağı, kelimenin son ve ilk harfi, kelimelerin anlamları, hikâyenin başı ve sonunu gösterebilme yazılı materyaller sayesinde kazanılan becerilerdir (Büyüктаşkapu, 2012). Yazı farkındalığı kitabın nasıl tutulması gerektiği, yazının görünümü ve anlamı, sayfaların nasıl çevrileceği, okumanın soldan sağa, nereden başlanacağı, üstten aşağıya doğru yazının okunması gerektiğini gibi becerileri kapsamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2015, s.68).

2013 yılında okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları etkinlikleri adı çerçevesinde yazı farkındalığına ve okuma farkındalığına yönelik ilk defa kazanım göstergeler yer almaktadır (MEB, 2013). Burada okul öncesi eğitimdeki amaç çocuklara okuma yazma öğretmek yerine okuma yazma için gerekli olan ön becerilerin kazanımını sağlayarak, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Bayraktar ve Temel, 2015, s.68).

Bu becerinin desteklemesi için sınıf içinde öğrenme merkezleri ya da diğer fiziksel ortamlar bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmen günlük akış planı içerisinde yazı farkındalığına yönelik etkinliklere yer vermelidir. Okul öncesi eğitim programında dil gelişimi alanında 12. Kazanım olarak 'Yazı farkındalığı gösterir.' ifadesi yer almaktadır. Bu kazanımın göstergeleri; çevresindeki yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir, yazıları gösterir, düşüncelerini ve duygularını bir yetişkine yazdırır ve yazının günlük yaşamadaki önemini açıklar şeklinde örneklendirilmiştir. Öğretmen sınıf içerisindeki çocukların gelişim düzeyleriyle hazırbulunuşluluklarını göz önünde bulundurarak bu kazanıma ilişkin göstergelerden uygun olanları seçip farklı ortamlarda farklı etkinlikleri planlayabilir (Dinç ve Parpuçcu, 2018).

Alfabe Harf Bilgisinin Gelişimi ve Görsel Algılama

Alfabe ses birimlerini ifade eden semboller topluluğudur. Bu sembolleri anlamlandırmaya okul öncesi dönemde başlanılmaktadır. Çocuklar bu dönemde bu sembolleri anlamlandırmada sayı kavramlarından da yararlanmaktadırlar. Harfleri ve sayıların arasındaki ilişkileri fark ederek harflerin kullanıldığını ve çocukların isimlerin inceleyerek, harflerin, kelimelerin içindeki ses birimleri ile ifade edildiklerini anlamaktadırlar (Bayraktar ve Temel, 2015, s.75). Yapılan çalışmaların çoğu, çocukların yazdıkları ortak bir gelişim modeline dayandığını ortaya çıkarmıştır. Çocukların ilk yazmayı resimsel olarak ele aldıkları anlaşılmaktadır. Yazma olarak çizmeyi kullanma veya sadece çocuk için anlamı olan karalama benzeri işaretler kullanmaktadırlar. Daha sonra çocuklar, yazılan farklı şeyleri temsil eden farklı harfler, sayılar ve harf benzeri formlar kullanmaya başlarlar. Bu aşamada çocuklar, farklı sözcüklerin yerine göreceli olarak birkaç sembolü yeniden ifade ederler. Genellikle bu aşamada, yazılan şeyin özellikleri örneğin, bir ayı bir ördekte daha büyüktür, bu nedenle "ayı" kelimesi "ördek" kelimesinden daha büyük olmalıdır gibi kelimeye kodlanır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Alfabe bilgisi, çocukların kelimeleri sözel dile aktarırken her harfin bir sesi olduğunu ve farklı harflerin bir araya gelerek yeni kelimeler oluşturduğunu anlayabilmeleridir. Çocuklar kendi diline ait alfabeyi öğrenmesi bu beceriyi kazandığını göstermektedir. Çocuklar bu beceri gereği her harfin bir sesi temsil ettiğini, küçük ve büyük harf bilgisi, harflerin yazılışları ve isimleri arasında bağ kurabilmektedirler (Karaman, 2015, s.27).

Okul öncesi dönemde çocuklar alfabe, harfler, okuma, yazma konuları hakkında bilgi sahibi olmada yeterli becerilere sahiptir (Kabaghe, 2015). Harf bilgisinin oluştuğu bu dönem çocuklarında büyük ve küçük harfleri tanıdıkları, isimlerin içindeki küçük harfleri tanıdıkları, yazılı materyallerde bildikleri harfleri ayırt ederek gösterebilmekte, harf ve ses bağlantısı kurarak harflerin şeklini ilişkilendirebilmekte, sözcüklerin ilk harflerini ayırt ederek ses atma becerisini gösterebilmektedirler (Dinç ve Parpucu, 2018, s.12).

Türkiye 'de çocukların temel öğretime başlamasıyla beraber okumayı öğrenebilmeleri için ses temelli cümle yöntemi sürecinde de harf seslerine karşı farkındalığın oluşumu gerekmektedir (Karaman, 2015, s.28). Bu farkındalık sayesinde çocuklar yazma ve konuşma kodlamalarını oluşturan harfleri yani alfabe bilgisini anlamlandırmaya çalışırlar (Bayraktar ve Temel, 2015, s.76).

Harflerle tanışan çocukların, harfleri farklı ilgi çekici etkinliklerle öğrenmesi daha kalıcı olmasına zemin hazırlayacaktır. Öncelikle harfler farklı maddelerin özelliklerine bürünebilir gibi davranırlar, tahta (T), mum (M) gibi böylelikle harflerin biçimlerindeki bozulmalar sayısız anıları ve deneyimleri çağırır. Genellikle harflerle çeşitli fiziksel karşılaşmaları yansıtan farklı biçim bozma teknikleri, hafızayı yalnızca görsel açıdan değil, aynı zamanda eylemsel olarak da uyaran tuhaf imgeler sunar. Örneğin K harfini sıkın eller, E'yi ezen bir ayak. Bu yolla harflerin hikayesine dahil olmak pek çok fiziksel eylemi tetikler (Meibauer, 2015, s.240)

Yaşanılan dünyanın farkına varılması ve anlamlandırılması için genelleştirmeyi ve özelleştirmeyi öğrenmek gerekmektedir. Örneğin, tek bir nesne, bir armut, farklı açılardan değişik görünür ama bu değişiklikler yalnızca aynı nesnenin çeşitli tezahürleridir. Çoklu bakış açıları birleşir ve bunları tek bir uyumlu çok boyutlu algıda kaynaştırılır. Buna karşılık iki armut olduğunda, farklı olduklarını ve küçük değişikliklerle ayrıştıklarını görülür. Ama yine de temelde aynıdır ve onları aynı kategoride sınıflandırmayı öğrenilir. Yani tekil bir nesne çoklu bakış açılarıyla tezahür edebilir ve bazı nesnelere neredeyse özdeş görünüşleri vardır. Diğer bir deyişle, bilgiyi nesne ya da görünen sahnenin tezahürünün anlık durumlarına ve değişmez özelliklerine göre analiz edilmelidir. Belgeleyici özellik, yapılandırmacı enerjiyle etkileşerek, algının etraftakileri anlamaya ve tahmin etmeye yönlendirir. İşlerin karmaşıklaşmasında yalnız görsel algılama değil aynı zamanda duyuşal girdilerden de yardım alarak sürece dahil edilmelidir. Dünyayı öğrendikçe, okuryazarlığa deneyimleri kaydeden kelimelere ve diğer rotasyonlara da ulaşılır hale getirilir (Meibauer, 2015, s.236). Okuryazarlık becerisinin gelişiminde önemli

bir yer alan görsel algılama becerisi; kelimelerin gerektiği sırada olması, harflerin anlamlı şekilde sıralanması, nesnelerin yazı olarak sembol edilmesini kavranabilmesinin temelini oluşturmaktadır.

Görsel algılama, erken okuryazarlık sürecinin altında yatan anlama ve düzenlemenin temelini oluşturarak çocukta iletişim, düşünme, anlam oluşturma, öğrenme ifade etme ve estetik amaçları kapsamaktadır (Morrow, 2007, s.26). Görsel algılamanın daha ön planda olduğu erken okuryazarlık etkinliklerine karşı ilgisiz ve zevk almayan çocukların bile erken okuryazarlık becerilerini kazanımın da daha kalıcı ve hızlı olduğu görülmüştür (Baroody ve Oates, 2011).

Sözcük Bilgisi ve Anlama Becerilerinin Gelişimi

Okunan ve dinlenen, yazılıp konuşulduğunda anlam ifade eden sözcüklerin hepsi bu beceriyi ifade etmektedir. Okunan ya da dinlenen sözcüklerin algılanıp, bilişte anlaşılması, yorumlanarak kavranması durumu üst bilişsel etkinlikler arasında yer almaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinde her sözcüğün anlamlandırılması gerekmektedir (Dereobalı ve Yazıcı, 2015, s.44).

Hikayelerdeki metinleri anlayabilmeleri için çocukların paragraflara göre daha küçük yapılar olan sözcükleri anlamaları gerekmektedir. Sözcük anlama; çıkarım yapma, metnin yapısını anlama, akıl yürütme becerilerinin etkilemektedir. Okul öncesinde büyük yaş gruplarına gidildikçe sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği görülür (Dinç ve Parpucu, 2018). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların sözcük dağarcığının desteklenerek anlama becerisinin de gelişimi sağlanmalıdır.

Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerine odaklanarak, akademik başarının açıklayıcılarının neler olduğunu ve bunları çocukların okul öncesi deneyimlerinin bir parçası haline nasıl getirebileceğini sorma eğilimi göstermektedir. Bu geriye dönük bakış,

sınırlı etkinliklere yönelik dar bir bakış açısını ortaya koymaktadır (Dickinson ve McCabe, 2001). Okul öncesi eğitimde çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında başarılı sonuçlar elde etmek için öncelikle öğretmenler, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun ve çocukların bu becerileri kazanmasına yönelik en uygun stratejiyi belirleyerek teşvik edici etkinliklere yer vermelidir.

Kelime hazinesi ve okuryazarlık becerileri arasında karşılıklı ilişkiler söz konusudur. Çocuk kelime hazinesini fonolojik farkındalığa destek vererek geliştirmektedir. Sözcük bilgisini inceleyen okuryazarlık ile ilgilenen araştırmacılar, sözcüklerin cümle içerisindeki yerinin okuma becerisi ile ilgili olduğunu bulmuşlardır (Dickinson, 1987). Sözcük bilgisi az olan çocuklarda ise telaffuz doğruluğu veya anlamlı kelime bilgisinin de az olduğu görülmüştür (Dickinson ve McCabe, 2001).

Anlama becerileri sözcük bilgisiyle yakından ilişkilidir. Sözcük bilgisinin oluşması dinledikleri ve okuduklarını daha kolay anlayabilmelerini sağlamaktadır. Zengin bir sözcük bilgisinin olmaması yeni sözcük kazanımını engelleyerek anlama becerisinin yavaşlamasına neden olur. Anlama becerisinin gelişmemesi çocukta anlatım becerisinin ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini olumsuz yönden etkileyecektir (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003).

Okul öncesinde okunan hikayelerin çocuklar tarafından tekrar anlatılmasını istemek, hikaye hakkında sorular sormak, günlük yaşamında yer vermediği yeni kelimeleri öğrenerek cümle içerisinde kullanması burada anlama becerisinin gelişimini sağlayarak ilerlemesine zemin hazırlayacaktır (Karaman, 2015, s.29). Evde aile ile yapılan kek, pasta, oyuncakları toplama, giysilerini giyip çıkarma gibi etkinliklerin işlem basamakları hakkında konuşularak sözel ifadenin desteklenmesi sağlanabilir. Okulda öğretmenin günlük rutinler hakkında bol konuşmalara, sorulara yer vermesi yine çocukların sözel ifadesini güçlendirerek anlama becerisini destekleyecektir (Dereobalı ve Yazıcı, 2015, s.46).

Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi

Okul öncesi dönemde büyük ve küçük motor kontrolü yani fiziksel gelişim okuryazarlık gelişiminin aslında temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler çocuklara zıplamayı, atlamayı, topu fırlatmayı, tutmayı, düz bir çizgide yürümeyi öğrenmeleri için fırsat sağlamaktadır. İnce motor becerileri geliştirmek için yoğurma maddeleri, mandalların takılması, deliklerden boncuklar geçirilmesi, takmalı sökmeli oyuncaklarla oynamalarına fırsat sağlanmalıdır. Bu tür faaliyetler çocukların harfleri yazabilmeleri için gerekli koordinasyonu geliştirmesine ortam sağlamaktadır. Öğretmenler çocukların el göz koordinasyonunun gelişmesi için çizimler yapmasını, resimlerle mektuplar yazmasını, kesme alıştırmaları yapmalarına fırsatlar sağlayabilirler (Morrow, 2007, s.111).

İşlevsel deneyimler her gün çocukların ev ve okul hayatlarında onlara gerçek amaçlar sağlamaktadır. Günlük hayattaki deneyimleri tüm yazma becerilerini içermektedir. Örneğin, yazılı ifadeler çoğunlukla isimlerde ve etiketlerde deneyimlenebilir (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003). Öğretmenler ve çocuklar sözcüklere, harflere seslere yer verirken kullanılan sözcükler sınıfta okunan büyük bir kitapta, bir şiiri hep birlikte okunması ya da bilim ve sosyal çalışmalara ilişkin tartışmalarda o sözcüğün yada harflerin kullanımını kalıcı hale getirecektir (Dickinson ve McCabe, 2001). Yazılı materyallere ve okuma yazma açısından zengin bir çevreye maruz kalan çocuklar çizim ve yazma arasındaki farkı bilerek, yazı yazma becerileri ile durumu ilişkilendirir (Morrow, 2007, s.109).

Benlik

İnsan, doğumla beraber dünyayı algılamaya ve algıladığı dünyaya uyum sağlamaya çalışır. Birey hem kendini hem içinde bulunduğu toplumu anlamlandırmaya çalışarak kendi ve toplum arasında bir uyum yaratmaya çalışır. Kişilik kendine özgü olmakla birlikte uyumlu bir bütündür (Yanbastı, 1990). Kişilerin kendisi ile ilgili özellikleri hakkında fikir sahibi

olması ve bu özelliklerin düşünceler, değerler, davranışlar boyutunda kararlılık, tutarlılık ve devamlılık göstermesi yaşla beraber diğer gelişim alanlarında olduğu gibi artış göstermektedir (Aydın, 2019). Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici yapılaşmış ve tutarlı bir ilişki şeklidir (Cüceloğlu, 2018, s. 404). Kişilik, bireyin doğuştan getirdiği kişiyi diğerlerinden ayıran ve sonradan edinilen özelliklerin bir bütün oluşturması olarak tanımlanabilir (Senemoğlu 2012, s. 72).

Kişilik, toplumdan etkilenmekte ve toplum içindeki kişinin kendi yerini konumlandırmaktadır. Bireyin toplum da nasıl olmak ve nasıl görünmek istediği, sahip olduğu gerçek ve sosyal özellikler, kişiliği etkilemektedir (Köknel, 1995, s.26). Çocuktaki kişilik özellikleri, toplumun çocuğa karşı gösterdiği tüm ilgi ve ilişkiyi etkilemektedir. Örneğin olumsuz beden özelliklerinden çocuğa karşı çevrenin gösterdiği olumsuz tepki, çocuk tarafından algılanması ve bu olumsuzluğun çocuğun benliğine yerleşmesi kişiliğinde olumsuz izler bırakabilmektedir (Köknel, 1986, s. 99).

Benlik kavramı, bir kişinin kendini algılayışı, felsefi düşüncede ve sosyal bilimlerde uzun bir geçmişe sahiptir (Sherwood, 1965). Benlik kavramı kişinin kendisi ile ilgili algıların, yüklemelerin, geçmiş yaşantıların, gelecekle ilgili amaçlarının sosyal rollerinin zihinde temsil edilişi, kavramsal ben olarak odaklaşılmasıdır (Aydın, 1996). Benlik kavramı benliğin kendilik kuramı, cinsel ve etnik kimliği de dahil olmak üzere kendi yetkinlik ve özelliklerine ilişkin kendi algılarını kapsamaktadır. Bu da deneyimlerle devamlı olarak şekillenerek değişmektedir (Smith, 2018, s.297). Benlik bileşenleri, cinsiyet ve etnik köken gibi çeşitli sosyal-kültürel faktörlere ek olarak, kişinin kendi düşüncesini ve öz-imajını yansıtma yeteneği gibi bilişsel faktörlerle bağlantılıdır (Bosacki, 2007). Kişi kendisi hakkında sıklıkla söylenen şeyleri benliğinin parçaları olarak görür ve ifade eder. Kim olduğu ne olduğu hakkındaki bilgileri içeren benlik algısı başkalarının söylemleri ile şekillenmektedir (Turaşlı, 2011, s.45).

Cantor'a (1984) göre benlik, kişinin kendi hakkında sahip olduğu bilişsel yansımalarıdır. Benlik kişinin kendini fark etmesiyle başlayan ve kişinin biyo-psiko-sosyal özelliklerini bir

bütün olarak algılayıp kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamaktadır (Kulga, 2014).

Lewis(1995) benlik kavramını kategorik ve varoluşsal benlik olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu öne sürmektedir. Benliğin en önemli kısmını oluşturan varoluşsal benlik, bireyi diğer bireylerden ayırarak onlardan farklı olmasını sağlayan özelliklerini ve benliğin tutarlılığının farkında olunmasını kapsamaktadır. Burada benliğin varoluşsal yönü, benliğin öznel boyutuna işaret etmektedir. Kategorik benlik kavramı ise cinsiyet, yaş, yeterlilik ve değerlilik gibi niteliklerden oluşmaktadır. Çocuk burada kendini somut kategorileri kullanarak nitelendirmektedir. Zamanla çocuklar kendilerini nitelendirirken içsel psikolojik özellikleri ve diğerlerinin kendisini nasıl gördüğünü de dikkate almaktadır. Burada kategorik benlik bireyin kendisini bir 'nesne' olarak varlığının farkına varmasını içermektedir (Akın & Akın, 2015, s. 244).

Kişinin yaşantı deneyimleri benliğini oluşturur. Benlik, ben- algısı (ne kadar başarılı olduğum, ne kadar uyumlu olduğum, nasıl resim yaptığım gibi) ve kişinin algılarıyla ilişkilendirdiği değerleri (az/çok ; iyi/kötü) kapsamaktadır. Rogers kişinin deneyimleri doğrultusunda oluşan gerçek ben ile kişinin olmak istediği ideal ben kavramlarını ortaya atmıştır. Kişinin olduğu ile olmak istediği benlik alt yapıları arasındaki farklılık arttıkça, kişide uyumsuzluğun da artacağını kabul etmiştir. Ancak gerçek benliği ile ilgili olumlu algılar oluştuğunda, çevresindeki kişilerin beklentisi konusunda kaygıları azalacak ve çevresiyle ilgili olumlu deneyimleri de oluşacaktır. Bu durum da kişinin benlikteki uyumsuzluk durumunu en aza indirgeyerek kişi de yüksek benlik algısı oluşacaktır (Aydın, 2019, s.192). Yani mevcut ben kavramı ile istekli bir ben arasındaki fark ne kadar küçük olursa, benlik algısı o kadar yüksek olur. Yüksek benlik algısının ve öz değerlendirilmenin geliştirilmesinin bir yolu da, tutarsızlıkların daha az olduğu bir benlik algılayışının genele yayılmasını arttırmaktır (Sherwood, 1965).

Çocuklar büyüdükçe benlik kavramı tekrar tekrar tanımlanarak netleşir. Olumlu benlik kavramına sahip bir kişinin benlik algısıyla ilgili kendini iyi, mutlu hissetmesi şeklinde

ifade edilir. Çocukların övünerek ‘Bak ne kadar da yükseğe tırmanıyorum.’ ya da ‘Benim okulda çok fazla arkadaşım var.’ dediklerinde kendileriyle ilgili sağlıklı bir görüş ortaya koyduğu görülmektedir. Burada olumlu benlik algısı yaşam boyu mutluluk ve tatmin edici bir öneme sahiptir (Smith, 2018, s.297).

Erikson’un kuramında bir insanın gelişimi, güven duygusunu kazanmış bir bebeklik döneminden benlik bütünlüğüne ulaşılmış bir yaşlılık dönemine kadar sekiz evrenin tümünün başarıyla tamamlanmasına bağlıdır (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 146).

Erikson’a göre olumlu benlik algısı okul öncesi yıllardaki girişimcilik duygusuyla yakından ilgilidir. Oyunlarda ya da günlük yaşamda yaratıcı çabaları olan çocuk ya da akranlarıyla aktif etkileşim içinde olan çocuk kendini başarılı hissedecektir. Bu durum çocuk için önemli şeyler yapma ve yaratma sürecidir. Bu dönemde aslında gerçek beceriler veya başarılar küçük çocuklar için daha az önemlidir. Sağlıklı bir girişimcilik ruhuna sahip çoğu çocuğun kendileri hakkında iyi hissederler. Buna karşılık cesareti kırılmış ya da yetişkinler tarafından ciddi bir şekilde eleştirilen çocuklarda zayıf benlik algısı oluşmaktadır (Smith, 2018, s.297).

Benlik boyutları

Öz saygı

Öz saygı, bireyin kendi kendini değerlendirmesi sonucu vardığı yargılar ve bu yargılarla ilgili duygu ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013, s. 537). Başka bir tanımda ise bireyin kendi hakkındaki olumlu ve olumsuz duygularını, kendinden hoşnutluk veya hoşnutsuzluğu durumlarının tümünü kapsamaktadır (Bilgin, 2007, s. 11-12). Benlik kavramında öz saygı, benliğin duygusal tarafını yansıtmaktadır. Öz saygı, bireyin kendini bilişselden çok duygusal tanıyarak biçimlendirmesi sonucunda ulaştığı kendinden duyduğu hoşnutluk seviyesini ifade eder. Ruh ve beden sağlığının iyi olması durumunda öz saygı, bireye yeterlilik duygusu ve başarı güdüsü kazandırmaktadır (Bruno, 1996, s.102, Akt. Kulga, 2014).

Öz saygısı yüksek olan insanlar daha başarılı ve çekici olduklarına, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabildiklerine ve toplumda daha iyi izlenime sahip olduklarına inanmaktadır (Baumeister ,Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Mead (1934), bu konuyla ilgili olarak, kişinin hayatındaki önemli diğer kişilerin oluşturduğu ya da toplu yargılarını temsil eden “genelleştirilmiş öteki” kavramını ele almaktadır. Böyle bir perspektiften bakıldığında, eğer başkaları kişinin kendisini yüksek öz saygılı bir şekilde tutarsa, kişinin kendi kendine güven duygusu da yüksek olacaktır. Tersine, eğer başkaları kişinin benliğini çok az önemsiyorsa, bu olumsuz görüşleri düşük öz saygıya neden olmaktadır (Harter, 1993, s. 95-100).

Öz saygı, çocukların kendileri için olumlu saygı ve duygularını ifade eder. Benlik kavramı çocukluk döneminde çok yönlüdür. Çocuğun sosyal, akademik, fiziksel ve diğer yönleri üzerinde benlik kavramını oluşturan öz saygının gelişimi farklılık gösterir (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 154). Öz saygı, erken yaşta gelişmeye başlayarak ve okul öncesi dönemde temelleri atılmaktadır. Çocuklar kendi özelliklerini tanımlarken fiziksel nitelikleri, yetenekleri ve tercihleri gibi, onları da değerlendirmeye bu dönemde başlarlar. Çocukların düşünme yetenekleri, fiziksel görünümleri gibi pek çok yaşam alanını kapsayan, benliğinin oluşumunu sağlayan bileşenlere karşı farkındalıkları oluşmaktadır (Shokraii,1996). Öz saygıyı kapsayan benlik algısının çocuğun yaşamında bir bütün olarak değerlendirmesi yaşla beraber daha gerçekçi bir hal almaktadır. Çocuğun yaşadığı çevre benlik algısı bileşenlerinin oluşum sürecini hem olumlu hem olumsuz olarak etkilemektedir. Öz saygı çocukluk döneminde ne kadar olumlu bir süreç olarak ilerlese de bu durumu engelleyecek hususlar söz konusu olabilir. Örneğin, hastalıklar, bedensel yetersizlikler, zihinsel yetersizlikler gibi. Aile, sosyo-ekonomik durum, yaşanılan çevre çocukta yüksek öz saygı gelişimini engelleyebilir. Tüm olumsuzluklara karşılık yapılacak olan destek ve tamamlayıcı etkinliklerle olumlu gelişim sağlanabilir (Yavuzer, 2002).

James, özgüveni düşük olan bir bireyin, özgüveninin artması için iki yol bulunduğunu belirtmektedir: yeterlilik seviyesini yükseltilmesi ve durumlara karşı duygularını kontrol

etmesidir. Her ikisi de, bireyin öz saygısını arttırması gereken, yeterlilik ve önem arasındaki uyumsuzluğu azaltmayı amaçlamaktadır. Çocuk ortamındaki durumlara yönelik kendi kendini veya imkânlarını değiştiren durumlara karşı yapılan bilinçli müdahalelere, açık ve motive olmuşsa yüksek bir öz saygı durumundan bahsedilebilir (Harter, 1993, s. 110).

İlkokul çağı çocuklarıyla yapılan bir çalışmada akran zorbalığı ile özsaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki çocukların düşük öz saygı puanlarına karşılık akran zorbalığına daha çok rastlandığı bu durumun aksine ise sosyo-ekonomik seviyede daha iyi okullarda olan çocukların yüksek öz saygı puanlarına sahip olduğu ve akran zorbalığına daha az rastlandığı tespit edilmiştir (Gendron, Guerra & Williams, 2011).

Öz yeterlilik

Öz yeterlilik, bireylerin kendileri için hedefler belirleyerek bunları başaracakları inancına sahip olması durumudur. Yani çocuğun ne yapabileceğini ve öğrenebileceğini bilmesidir. Benlik algısı kavramı içerisinde önemli bir yere sahip olan öz yeterlilik, çocukların akademik ve sosyal başarısı ile oldukça yakından ilişkilidir. Mesela okuryazarlık becerisini öğrenebileceğine inanan çocuklar, kendine öğrenme hedefleri koyabilir, başarısız olursa tekrar deneyebilirler (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 158). Bu bağlamda öz yeterliliği yüksek olan çocuklar amaçlarını gerçekleştirmek konusunda daha sabırlı, azimli ve kararlıdır denilebilir. Ayrıca öz yeterliliği yüksek olan çocukların kendilerini sosyal hayatta kabul ettirmeye yönelik benlik algıları daha güçlü olur. Bu çocukların farklı ortamlara uyum sağlayarak durumlara adapte olma hızları da yüksektir. Sosyal hayatta olumlu, sevimli ve çalışkan bir imaj oluşturma yetenekleri de gelişmiştir. Bu durum onların güçlü bir benlik algısı geliştirmelerini sağlamaktadır (Tutar, Altınöz ve Çakıroğlu, 2009).

Curry ve Johnson (1990), okul öncesi dönem çocuklarının "kendi yeteneklerini ve akademik başarı beklentileri konusunda oldukça iyimser " olduklarını belirtmektedir (Akt. Smith, 2018, s.428). Erken çocukluk döneminde iyimser olan çocuk dönemin sonuna doğru yeteneklerini ve becerilerini sorgulamaya başlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocuklar yeterli olmayı uygun davranış ve çok çalışma ile ilişkilendirirken, ilkokul yıllarında çocuklar okul görevlerinde başarılı olma yeteneğinin "akıllığı" belirlediğini kavramaya başlar. Altı yaşındaki çocuklar diğer çocuklardan daha hızlı koşamadıkları, iyi okuryazarlık becerilerini veya matematik becerilerini daha hızlı öğrenemedikleri hakkında şikayet etmeye başlarlar (Smith, 2018, s.428).

Öz yeterliliği yüksek olan bir çocuk önceki deneyimlerini kıyaslayarak kazanımlar edinse de, kendini değerlendirmek için ölçüt olarak sosyal çevresine göre karar verdiğinde öz yeterlilik algısı düşer. Sonuç olarak, çocuğun öz yeterlilik algısı, düşük özgüvene neden olan sosyal çevre ve öz yeterlilik arasındaki tutarsızlığı azaltmak için potansiyel bir yolken tutarsızlığın artması çocuğun öz yeterlilik algısının gelişimini büyük ölçüde zorlaştırır (Harter, 1993, s. 90).

Benlik Gelişimi

Benlik algısının oluşumunda en önemli dönem çocukluktur. Çocukluk döneminde yaşanan olaylar kişinin kendi hakkındaki yargı ve değerlerini oluşturur. Benlik algısının çocukluk döneminde sağlıklı bir şekilde gelişmesi için uygun ortamda gelişim özelliklerine yönelik etkinliklerle desteklemek gerekmektedir. Çocuğun olumlu bir benlik algısı geliştirebilmesi için koşulsuz sevgi içinde yetişmesi gerekir. Koşulsuz sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayıştır. Davranış cezalandırılırken birey sevilir ve sayılır. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik algıları güçlü ve olumludur. Yapılan davranışla benlik algısı arasında bir farklılık varsa kaygı ortaya çıkmaktadır. Farklılık ne kadar büyük olursa, kaygı da o kadar kuvvetlidir (Cüceloğlu,

2018, s.427-429). Çocuktaki benlik gelişimi, bebeklik ve çocukluk dönemi olarak aşağıda bilgi verilmiştir.

Bebeklik Döneminde Benlik Algısı

Bebeğin benlik algısı gelişiminin ilk adımı, kendisini annesinden ayrı bir varlık olarak fark etmesiyle başlar. Doğum süreciyle kendini annesinden farklı bir varlık olarak bile tanımlayamayan bebek zamanla önce farklılığını ayırt edecek ve kendine özgü özelliklerini keşfedecektir (Turaşlı, 2011, s.48). Kendini gerçekleştirme güdüsünün oluşturduğu farklılaşma yönelimi ile kendini diğer şeylerden ayırmaya başlar (Yanbastı, 1990).

Benlik algısının, bebeklerin kendilerini ve yaşadıkları çevreleri ellerini sağa sola sallayarak ve neyin vücutlarının bir parçası olduğunu neyin olmadığını öğrenerek keşfetmeye başladıkları andan itibaren oluşmaya başladığı düşünülmektedir. Sıcak, açlık ve soğuk duygularının hepsi, bebeğin bedensel olarak ve benlik algısı hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır. Duyusal motor döneminde, çocuklar kendi dünyalarını ve kendileri hakkında bilgi edinmek için bedenlerini kullanırlar (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 155). İlk bir yılın sonunda bebekler diğer insanların duygularına karşı farkındalık oluşturmaktadır. Bu duygulara uygun biçimde karşılık verdiklerini ve tanıdık insanları yabancılardan ayırt etmektedirler. Bebek için hem nesnelere hem de kişilerin bağımsız ve sabit bir varoluşa sahip olması, benliğin de ayrı bir varlık olarak ortaya çıkmakta olduğu bilgisini göstermektedir (Berk, 2018, s.279). Bowlby'nin bağlanma kuramında da bebeklerin kendilerinin bakımıyla sorumlu olan yetişkinlerle etkileşimlerinde olduğu, bakımları sırasında sevecen, şefkatli olunması fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması bakım veren yetişkinin güler yüzlü olması bebeklerin de onlara aynı şekilde sevimli davranmasını sağlamıştır. Kendilerine karşı değersiz davranılması, ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda bebekler de huzursuz davranmıştır. Bu durum, bebeklik döneminde ilk empati işaretlerini de içine alan diğerlerinin bakış açılarını anlamaya yönelik ilk benlik deneyimlerinin oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Buyse, Doumen & Verschueren, 2012).

Bebek beslenme, sevgi, korunma gibi ihtiyaçlarının ertelenmediği durumlarda yakın çevresine karşı güven duygusu geliştirerek ileriki yıllarda çevresine güvenip çevresini olumlu duygularla algılar (Aydın, 2019, s.10).

İkinci yılın sonuna doğru bebekteki benliğin fiziksel özelliklerinin açık bir şekilde farkına varmasıyla kendini tanıma ortaya çıkar (Berk, 2018, s.285). Bebeklerin öz farkındalığının oluşmasıyla beraber ne zaman gururlu, utanmış ya da suçlu hissedileceği gibi öz bilinçli duygularına dair yetişkin yönlendirmesine ve rol olmasına ihtiyaç duyarlar. Yetişkinlerin “ Topu ne kadar uzağa atabildiğine bir bak.” gibi söylemleri bebekte benlik algısının temelini oluşturmaktadır (Berk, 2018,s.254). Bebekler daha ayrıntılı bir kimlik duygusu geliştirmektedir çünkü çevrelerindeki insanlarla daha ilgilidirler ve farklı etkileşimleri depo etmektedirler. Benlik bilinci iki yaş civarında ortaya çıkmaya başlamakta ve dört yaş sonunda sağlamlaşmış bir hal alarak oluşumuna devam etmektedir (Povinelli & Simon, 1998).

Çocukluk Döneminde Benlik Algısı

Bebeklik döneminde benliği duyumsamaya çalışan çocuk okul öncesi döneme geldiğinde “Ben kimim?” sorusuyla beraber kendi özelliklerini ve sosyal yönlerini tanımlamaya ve tanımaya başlar. Çocuk çevresindekilerin kendisiyle olan etkileşimleri sonucunda benliği üzerinde tanımlayıcı örneğin; erkek mi kız mı olduğu, kimlik bilgileri, bedensel özellikleri gibi bazı düşünce ve görüşler kazanmaya başlar. Bu özelliklerin yanı sıra güzel mi çirkin mi, iyi, kötü gibi değerleri içeren benlik bileşenleri de örnek verilebilir. Bu parçalar birleşerek çocukta benliği oluşturmaktadır (Kenç & Oktay, 2002).

Freud, yürüme çağına geçildiğinde ailenin tuvalet eğitimi verme tutumunu psikolojik sağlığın belirleyicisi olarak görmüştür. Erikson’un görüşüne göre ise tuvalet eğitimi pek çok etkileyici deneyimden sadece biridir. Yeni yürümeye ve konuşmaya başlamış çocukların ‘hayır’ ‘kendim yaparım’ şeklindeki tanıdık söylemleri, gelişmekte olan bir benlik dönemine girdiklerini işaret eder. Sadece tuvalet yapma konusunda değil diğer

durumlarda da çocuklar kendileri için karar vermeyi isterler. Çocuklar ilk birkaç yılda bakım verenlerine yeterli güven duymadan ve sağlıklı bir bireysellik algısına sahip olmadan çıkarlarsa uyum sorunları için tohumlar ekilmiş demektir (Berk, 2018, s.248).

Erken çocuklukta insanın kendisine, başkalarına ve dünyaya karşı olumlu duyguların oluşumunun gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Beslenen, cesaretlendirilen, yetişkinler ve akranları tarafından kabul edilen çocuklar hem duygusal olarak hem sosyal olarak kendilerini daha iyi ifade edebilmektedir. Bunun yanı sıra istismar edilmiş, ihmal edilmiş ve reddedilmiş çocuklarda sosyal ve ileriye dönük akademik deneyimlerde problemler yaşanmaktadır (Smith, 2018, s.296).

Çocuk benliğini, çocukluk dönemi oyunlarında çeşitli roller üstlenerek göstermeye başlar. Oyunlarda çocuklar ailedeki rolleri ve işbirliğini modelleyerek öğrenirler. Modelleyerek kendisini ve çevresini tanıyan çocukta benlik bilinci gelişmektedir. Çocuk kendi benlik algısını yorumlarken daha olumlu bir benlik algısı olarak değerlendirmektedir (Balat, 2003, s.78). Benlik algısının, çocuğun kendini başkalarıyla karşılaştırma sürecinin orta çocuklukta başladığı ve yaşla beraber olgunlaşma ile arttığı görülür. Orta çocukluk dönemindeki karşılaştırmalara, çocukların birbirlerinden nasıl farklı olduğu, kültürel kaygıları benimseyen, rekabete sahip, "en iyisi" kimdir gibi durumları örnek verebilir (Harter, 1993, s. 87).

Çocukluk döneminde benlik kavramı bireyin dış görünüşünden ve sahip olduklarından daha fazla detaylardan oluşmaktadır. Çocuğun kendisi ile ilgili algıları yıllar geçtikçe, kendi hakkındaki bildiklerini, fiziksel özellikleri, yapmayı sevdiği ve yapabildiği etkinlikleri, diğer bireyler hakkında edindiği bilgileri de içermektedir. Bu bilgileri kavrarken arkadaşlarının kim olduğu, sahip oldukları, yaşadıkları yerler, yetenekler, yaş ve cinsiyete dayalı belli gruplara dahil olmalarına göre kendi sınıflamasını yapmaktadır (Turaşlı, 2011,s.51). Kendi hakkında farkındalığı artan çocukta benlik algısı oluşurken kendi yaptığı sınıflamalarla kendi hakkında iyi ya da kötü bir fikir oluşturmaya başlar.

Benlik Algısı ve Akademik Benlik Kavramı

Yapılan araştırmalarda, başarının benlikten önce geldiğine dair geleneksel varsayımlar vardır. Smith ve arkadaşları (1998) akademik benliği, kişinin akademik becerileri ve yetenekleri hakkındaki duygularının tümü olarak tanımlamıştır (Cevher ve Buluş, 2006). Arseven'e (1986) göre akademik benlik kavramı, bir öğrencinin belli bir akademik görevi karşısında, diğer çocuklara göre kendinin ne kadar yetenekli olduğuna dair geliştirdiği duygular olarak tanımlanmaktadır (Kenç & Oktay, 2002). Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'nde de duyuşsal giriş özelliklerini kapsayan başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip bir özellik olarak yer almaktadır. Akademik benlik kavramının olumlu yönde desteklenebilmesi için çocukların başarıya olan ihtiyaçının karşılanması ve kendisine uygun eğitim ortamlarıyla karşılaşması gerekmektedir (Senemoğlu, 2007, s.126). Çocukların başarıya karşı ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için başarmayı ummadan önce yüksek özgüvenlerini güvence altına almaları gerekir. Başka bir deyişle, sınıfta iyi bir performans göstermeden önce kendilerini iyi hissetmeleri, güvende hissetmeleri gerekir. Okullar özgüveni geliştirmesine uygun ortam sağladıkça, öğretme yüksek kalitede ve beklentilerin yeniden oluşmasını sağlayarak çocukların davranışlarından sorumluluk almalarına fırsat sağlamaktadır. Ancak bu çabalar, çocukların ihtiyaçlarını ve kaygılarını göz önünde bulundurmalıdır (Shokraii,1996).

Çocuk ilerleyen yaşıyla beraber kendini içinde yaşadığı toplum değerleri ve bazı şartları karşılaştırır. Benlik algısının yanı sıra çocuğun okula başlamasıyla oluşacak rekabetçi ortam çocukta yüksek benlik algısının oluşumuna zemin hazırlar. Bu duruma karşılık rekabetçi olmayan ortamda iyi öğrencilerin benlik algılarının kötü öğrencilere oranla daha düşük algı oluşmasına neden olmaktadır (Cevher ve Buluş ,2006). Weissbourd'ın "etkili başa çıkma stratejileri geliştirmek için, aslında çocukların belli bir miktar hayal kırıklığı ve çatışmayı yönetmeyi öğrenmeleri" gerektiğini belirtmektedir (Shokraii,1996). Bu durumda okuldaki akademik başarı ve akranlar arasındaki rekabetçi ortamla sağlanır.

Akademik benlik kavramı ile öz yeterlilik bir birine yakın olan kavramlardır. Kişinin neyi yapabildiğine ilişkin daha özel boyutu öz yeterlilik kavramını ifade etmektedir. Bu açıdan düşünülecek olursa akademik benlik kavramı öz yeterlilik kavramına oranla daha kapsayıcı bir kavramdır. Çocukların okuldaki akademik becerilerini başarıyla tamamlayabilmeleri açısından kendilerine olan inançları ise akademik öz-yeterlik kavramıdır. Bu bağlamda çocukların amaçları, motivasyon düzeyleri, akademik becerileri akademik öz-yeterlik inançlarını etkileyerek daha yüksek akademik becerileri elde etmelerine yönelik inançlarını geliştirmelerini sağlar (Schunk, 2009, s. 112). Okuldaki başarı ya da başarısızlık çocuğun kendisi ve çevresi tarafından algılanma biçimi akademik benlik kavramının oluşumuna etki etmektedir.

Benlik Algısının Gelişimini Etkileyen Etmenler

Günümüzde benlik algısını etkileyen birçok değişken araştırılmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya çıkarabilme, kendini değerli hissetme, başarı, toplum içinde beğenilme ve öğrenme, akranları arasında kabul görme ve benimseme benlik algısının oluşmasında ve gelişmesinde öne çıkan değişkenlerdir (Kohut, 1971; Jersild, 1963; Cotton,1985, Akt. Özkan,1994). Ayrıca benlik algısı ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveyn öğrenim durum gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırmalar yapılmıştır.

Benlik algısının gelişimi çocukların ahlaki ve başarıyla ilgili davranışlarında önemli rol oynar. Yetişkinlerin bu duyguları teşvik ettiği durumlar kültürden kültüre değişir. Bireyselliğin egemen olduğu batı kültürlerinde, oyunu kazanmak, topu en uzağa atmak ve iyi notlar almak gibi durumlarda çocuğa kişisel başarılarından gurur duyması öğretilir. Çin ve Japonya gibi toplulukçu kültürlerde ise bireysel başarıya dikkat çekmek çocukta mahcubiyet ve geri çekilmeye yol açar. Anne baba, öğretmen ya da işveren gibi başkalarına saygı göstermeyerek kültürel kurallara uyulmaması ise utanç duygularını harekete geçirir (Berk, 2018, s.254)

Bedensel olarak düşünülduğünde çocuklar, vücutlarıyla ilgili bir tutuma sahiptirler. Vücutlarının nasıl hareket ettiği ve çevresindeki nesnelere nasıl etkileşim kurduğu, akranlarının nasıl baktığı ve düşündüğü, vücutlarının yapabildiği becerilerin neler olduğu gibi durumları bilmek benliği etkilemektedir (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 155). Erken çocukluk döneminde çocuğun olumlu akran ilişkileri ve sosyal becerileri sonraki yaşamında mutluluk ve ruh sağlığının önemli göstergeleri arasında yer alır. Akranları tarafından sevilmeyen, sosyal ve akademik becerilerinde yetersiz olan ya da anaokulu yıllarında etkileşimlerinde saldırgan veya dürtüsel olan çocukların psikolojik olarak sorunlu yetişkinler olma ihtimalleri fazladır (Smith, 2018, s.298).

Cinsiyet ile ilgili tutumlar erken çocukluk döneminde gelişmektedir. Yetişkinlerin cinselliğe yönelik tutumları çocukların benlik gelişimi için önemlidir. Öz-sosyalleşmeye (Maccoby, 1998) göre, tutum ve davranışlardaki cinsiyete bağlı farklılaşma orta çocukluğa doğru kız ve erkekler arasında artmaya başlayabilir (Akt. Bosacki, 2007). Burada bir çok cinsiyet rolleri konusu, suçluluk ve kaygı gibi duyguların yanı sıra olumlu duyguların da ortaya çıkmasını sağlar. Pozitif duygular çocuğun cinselliğini kabul eden ve anlayan yetişkinler tarafından desteklenerek çocukta olumlu bir benlik algısı oluşmasını sağlar (Castle & Falconer, Seefeldt, 2015, s. 156). Okul öncesi yıllarda çocuklara basmakalıp cinsiyet rolleri biçmeden, çocukların kendi cinsiyet rollerini fark edebilecekleri ortamlar sağlanması olumlu bir benlik algısını doğuracaktır.

Her ne kadar benliğin gelişimi kızlar ve erkekler için benzer görünse de, kız ve erkek çocukların yeteneklerini algılama ve değerlendirme biçimlerinde kayda değer farklılıklar vardır. Bu farklılıklar temel olarak geleneksel cinsiyet algısı ile tutarlıdır; kızların okuryazarlıkta ve erkeklerin matematikte iyi olduğu düşüncesinin benlik algısına yön verdiği düşünülmektedir (Marsh, 1989).

Benlik algısı çocuğun anne ve babasının sağladığı güven ortamında güvenli bağlanan çocuklar, güvenli bağ kuramayan çocuklara göre kendileri hakkında daha olumlu bir benlik algısının oluştuğu görülmektedir. Vershueren ve Marcoen (1999) yaptığı bir çalışmada,

anneye olan güvenli bağlanmanın çocukların kendilerini olumlu değerlendirmelerinde en önemli tahmin edici değişken olarak saptamıştır (Akt. Smith, 2018, s.429). Anne-babanın çocukla geçirdiği zamanlarda mutlu olması ya da olmaması durumu, çocuğun durumlar karşısındaki davranışlarının anne babanın gözündeki kendisine verdiği değeri hissetmeye çalışır (Güneş, 2013).

Anne babası ile sağlıklı ve doyurucu ilişkileri olan çocuklar yakın çevre ve arkadaşları ile daha uyumlu, kolay istendiği yönde ilişkiler geliştirebilmektedirler. Bu da anne ve babanın çocukları ile olan ilişkileri, çocuklarına nasıl davrandıkları ve çocuklarına karşı iyi birer model olma açısından önemli bir yer kapsar (Kulga, 2014). Benlik algısının gelişiminde önemli bir yer alan anne baba ilişkilerin yanı sıra çocuğun okul öncesi eğitime başlamasıyla öğretmenle olan ilişkisi de benlik gelişiminin olumlu/olumsuz gidişini etkilemektedir.

Çocuğun okula başlamasıyla beraber öğretmen çocuğun yaşamında farklı bir yer kaplamaya başlayacaktır. Öğretmenlerin, benlik ve öz değerlendirme üzerinde büyük bir etki alanı vardır. Bir "gerçek yaşam" durumunda, çocuk birçok sosyal grubun aktif üyesidir, herhangi bir grubun etkisinin yanı sıra, grubun etkisi öğretmenlerden daha sınırlı olacaktır (Sherwood, 1965). Birçok öğretmen benlik algısının gelişimi için üç genel stratejide hem fikirdirler:

- Çocuğun doğuştan gelen güçlü yanlarına saygı göstererek öğretmen ya da ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi kurmak,
- Çocuğun hedeflerini belirlemesine yardımcı olmak ve daha sonra sürekli çabayı başarı ile sonuçlandırmaya çalışmak,
- Teşvik edilen değerleri incelemek, çünkü benlik algısı bir kişinin değerine dayanır (Shokraii,1996).

Okul öncesi dönem sorunlara karşı çözüm arayışına giren çocuklar yetişkinlerden ve akranlarından aldıkları destekle başarı hissini daha çok yaşarlar. Okul çağına gelen çocuk

akademik becerilerin eksikliği karşısında aynı destek sağlanmazsa olumlu benlik algısında ani bir düşüş yaşayarak çözüm arayışına geçemezler.

Erken Okuryazarlık Becerisi ile Benlik Algısı Arasındaki İlişki

Erken okuryazarlık ve çocuktaki benlik algısı arasında dinamik bir ilişki vardır. Birbirlerinden etkilendikleri için ev, okul, toplum da günlük ilişkilerde erken okuryazarlık ve benlik doğal bir süreç olarak gelişmektedir. Okul öncesi yıllarda benlik algısı ve okuryazarlık becerisi birlikte etkileşerek daha sonraki yıllarda çocuğun okul başarısı ile bağlantılı ilk deneyimlerinin temelini oluşturacaktır. Okul öncesi eğitimde okuryazarlıkla ilgili etkinliklere yer verildiğinde çocukların ileriki okul hayatlarında başarılı olabilecekleri okuryazarlık becerileri edinme olasılıkları yüksektir (Morrow, 2007, s.21-22).

Bir insanın kendini algılaması olarak tanımlanan benlik kavramı (Marsh & Shavelson, 1985), çocukların yaşamında çok önemli bir alan kaplamaktadır. Çünkü benlik; akademik, sosyal ve duygusal gelişimin en önemli belirleyicilerinden biri olduğuna inanılmaktadır. Çocuğun benlik kavramının, okul öncesinden ilkokula oyun odaklı bir ortamdan örgün öğrenmeye başarılı bir geçiş sağlamak için benlik algısının yanı sıra akademik becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Dapp & Roebers 2018). Yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü çeken çocukların yüksek öz saygı eğiliminde oldukları ancak akademik beceriler hakkında daha az yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Okuldaki başarı algısı kendilerini değerli ve akranları arasında sosyal statü edinimini sağlamaktadır (Cosden ve Kloomok, 1994). Benlik algısı, çocukların duygularını ve davranışlarını yönetme yeteneklerinin, sonraki yıllarda daha yüksek akademik başarı, daha iyi arkadaşlıklar ve sosyal yanlısı davranışlarda bulunma yeteneklerini gelişimini sağlamaktadır (Arnott, 2018).

Okul öncesi yıllardaki erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun hem sosyal hem de akademik alanlardaki beceriler ile yakından ilişkilidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda çocukların okula hazır olmasının gelişim alanlarındaki becerileri (örneğin;

okuryazarlık, matematik ve sosyal-duygusal) kapsadığı ve aralarında yakın ilişkiler olduğu öne sürülmüştür (Snow,2007; Spira ve Fischel, 2005; Akt.Baroodly ve Oates , 2011). Son 20 yılda, çocukların okuryazarlık gelişiminin tam olarak anlaşılmasının okul öncesi yıllarının da içermesi gerektiği konusunda farkındalık yaratılmıştır. Bu araştırmalarda, çocukların zaman içinde giderek daha da zorlaşan, kendilerini güçlendiren birbiriyle ilişkili bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirdiği belirtilmiştir (Dickinson ve McCabe, 2001). Yıllar geçtikçe daha karmaşıklaşan becerilerin gelişimi okul öncesi eğitimle en üst seviyeye ulaşabilir. Okul öncesi eğitimde benimsenen çocuk merkezli eğitimde, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için uygun ortamın ve öğrenme stratejilerini seçilmesi bu becerilerin planlanan boyutta kazanımını sağlar. Çocukların benlik algısını oluşturan duyguları, değerleri, tercihleri ve davranışları, akranları arasında sosyal kabulünün sağlayabilmek için ebeveynleri ve eğitimcileri modelleyerek şekillenir. Okul öncesinde çocuk merkezli eğitimin benimsenmesi çocukların kendilerine özgü deneyimlerinin oluşmasını ve temel benlik kavramının gelişimini sağlayacaktır. Çocuğu bir birey olarak kabul etmemiz ve değer vermemiz, çocuk merkezli eğitimin temel ilkesidir (Entwistle, 2012, s. 33-35). Çocuk merkezli eğitimi benimseyen öğretmenler, herhangi bir öğrenme stratejisinin geneli yansıtarak çocuğun benlik bütünlüğünü tehdit ettiği görüşünü benimsemişlerdir. Sonuç; çocuğun istemediği zaman, gerek öğretmen gerekse de ebeveyn tarafından hiçbir şey öğretilmeyeceğidir. Öğretmenin eğitim sürecinde rolü ne olursa olsun, çocuk nihayetinde kendi eğitiminin arayışındadır (Dickinson ve McCabe, 2001). Bu da akademik becerilerinin oluşumu için çocuğun kendini güvende hissederek benlik algısını yansıtabileceği uygun bir öğrenme ortamına ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Öğrenme ortamlarını sadece eğitim kurumları olarak düşünmek yanlıştır. Bakımları sosyal kurumlar tarafından sağlanan çocuklar, öğrenmek için kendilerini güvende hissedebilecekleri ve dolayısıyla okuryazarlıktan keyif alabilecekleri pozitif bir ev ortamı sağlanmalıdır. Ebeveynler, çocuğun akademik becerilerinde diğer çocuklarla açığını kapatmaya yardımcı olmak için öğretmenlerin yanında iyi birer tamamlayıcılardır.

Okuryazarlığı teşvik eden etkinlikler, sıradan beceriler gibi görünseler de, tüm çocuklar için gelecekteki akademik başarıları garanti altına almanın en iyi yollarından biridir (Moffat ve Vincent 2009).

Akademik başarılarının temelini oluşturan becerilerin iyi gelişmiş fonolojik duyarlılık, yazı yazma öncesi beceriler, yazı farkındalığı, anlama becerisi gibi okuryazarlık becerisinin bileşenlerinin okul öncesi yıllarda ortaya çıktığı açıktır. Bu bileşenler okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesiyle sonraki okuma başarısını tahmin edilebilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Küçükcaymaz (2011) yaptığı çalışmada Rehberlik Araştırma Merkezlerine okuma problemi nedeniyle yönlendirilen birinci kademe ve ikinci kademe öğrencilerden olmak üzere toplam 66 öğrenciden oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. İlkokul çocuklarının ev aile öz saygı puan ortalamaları ortaokul çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam öz saygı ve okul-akademik özsaygı puanları da yine ilkököl çocuklarının ortaokul çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu da yaş değişkeninin etkili olduğunu daha küçük yaşlarda çocukların benlik algılarının daha olumlu olduğunu yaşla beraber artan beceri sayısı ve okul yaşantısında yaşanan olumsuzlukların çocukların benlik algısıyla olan ilişkinin düzeyini göstermektedir. Okul öncesi dönemde ortaya çıkan erken okuryazarlık müdahaleleri okuryazarlık becerilerini artırarak ileriki dönem akademik sorunlarının oluşması riskini düşürür, fakat aynı zamanda eksikliklere müdahale edilmezse, çocuk akranlarından geride kalarak yakalaması zor bir sürece girmesine neden olur (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Bebeklikten okul öncesi dönemine kadar çocuklarda oluşacak okuryazarlık beceri farkındalıklarına yeterli kapasiteleri vardır. Öğretmenler okuryazarlık konusundaki yeterli bilgilerinin olduğuna ve yer verdiği uygulama çeşitliliklerini anlamlandırmalıdır. Kendi yeterliliklerini bilen ve bu konuda yeterli donanıma sahip olan öğretmen öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarının anlayarak yorumlandırıp ekolojik olarak geçerli olduğunu düşündüğü öğretim uygulamasını seçer. Neuman ve Roskos (2005) yaptığı çalışmasında, üç ve dört yaşlar arasındaki çocukların günün uzun bir zaman diliminin erken okuryazarlık

becerilerini öğrenmek için harcadıklarında bu durumdan rahatsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu tür bir öğretim uygulamasının okuryazarlık becerilerini geliştirme hedeflerini ulaşmak yerine, aslında zayıflatabileceği düşünülmektedir (McKenney ve Bradley, 2016). Çocukların okulla ilgili deneyimleri, hayatlarının en önemli bölümünü oluşturur ve yaşam deneyimleri, çocukların kendi kendini anlamayı ve kavramayı çalışmasıyla devam eder (Bong ve Skaalvik, 2003).

Kendi özelliklerini ve yeterliliklerini doğru anlayan çocuklarda benlik algısının yüksek olmasıyla beraber erken okuryazarlık becerilerini de kapsayan akademik başarının yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca benlik algısı yüksek olan çocuklar, benlik algısı düşük olanlara göre günlük yaşamda denemelere daha açıktır. İlk başarısızlıkları karşı karşıya kalmaya daha istekli olurken yetersizlik ve kaygı duygularını daha az yaşamaktadırlar. Öğrenme, başlangıçta çocuğun sahip olmadığı bilgi ve becerileri edinmeyi içerir. Yüksek özgüven, çocukların başlangıçtaki yetersizliğini tanımlayarak, öğrenememe hissini yaşammasını önler (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Sınıfta iyi performans gösteren çocuklar kendilerini iyi hissederler. Çocukların başarı beklentisinden önce yüksek özgüvenlerini güvence altına almaları gerekmektedir (Shokraii,1996). Yüksek özgüven, zor problemlerle mücadele konusundaki güveni artırarak, çocukların ilerleme ve başarılarından mutlu olmalarını sağlar.

Benlik algısı yüksek olan birçok çocuk başarılarını ve iyi özelliklerini abarttığından, başarıları hakkında objektif sonuçlara ulaşılamayabilir. Benlik algısı, savunmacı ve kibirli çocukların yanı sıra iyi özelliklerini ve öz yeterliliğinin farkındalığını kabul eden çocukları kapsayan, karmaşık bir yapıdır. Benlik algısı ve okul başarısı arasındaki ilişki, benlik algısının yüksek olması her zaman başarılı bir çocuk olmasıyla bağlantılı değildir (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Bu çocukların benliklerinin desteklenmesinde, içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurulduğunda uygun bir ortamda olmadığı düşünülmektedir (Shokraii,1996). Çocukta olumlu bir benlik algısı oluşması için birçok değişkenin çocuğun yararına olması

gerekmektedir. Aynı durum erken okuryazarlık beceriler içinde geçerlidir. Smith-Maddox 'a (1998) göre akademik başarı ev, toplum ve okul kültürleri bağlamında, bu üçlünün kesiştiği noktada gerçekleşmektedir. Çocukların okula olan bağlılıkları ve ilgi, motivasyonları, eğitim değerlerine olan beklentilerin yüksek akademik beklentileri oluşmasını sağlamaktadır (Akt.Yolanda ve Padilla, 2002).

Okul öncesi çocukların ilkokula başlamadan hemen önce ve başladıktan sonra benlik algısının incelendiği çalışma da okul öncesi eğitimden örgün eğitime kritik geçişi sürecinde, çocukların benlik algısının değişimi değerlendirmektedir. Her ne kadar çocuklar okul öncesinde öğretmenler tarafından resmi olarak değerlendirilme ölçütleri olmasa da, sözlü onay ve sembolik işaretler şeklinde sürekli geri bildirim almaktadırlar. Önceki araştırmalara göre, çocukların ilkokula girerken benlik algıları azalmaktadır. Araştırmanın sonucunda erkek çocukların okula geçiş sürecinde benlik algılarının yükseldiği görülürken, kız çocukların benlik algılarının okuryazarlık dışındaki tüm yönlerde azaldığı görülmüştür. Birinci sınıftaki çocukların bir önceki yıl benlik algıları ve akademik becerileri arasında ilişkiye incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun nedeni ise okul öncesi dönem akademik başarılarının ilkokul dönemi başarı puanlarıyla karşılaştıracak bir başarı puanının elde olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Dapp & Roebbers 2018).

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve benlik algılarının gelişimi sürecinin dikkate alınması, çocukların bu becerilerinin desteklenmesine önem vermekle eşdeğerdir. Bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve benlik algılarının gelişen bir süreçte, desteklenmesine yönelik uygun ortamlarda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bu durum, çocuklar, öğretmenler ve aileler açısından uzun vadede daha kalıcı bir öğrenme sürecini etkin hale dönüştürebilir. Akademik deneyimlerin daha ön plana çıktığı örgün öğretime geçişte çocuğun bilişsel donanımları yansıtan okuryazarlık becerilerinin ve sosyal duygusal deneyimlerin temelinde olan benlik algısının karşılıklı ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Çocuk ilkokula ne kadar hazır gelirse ilerleyen dönemdeki akademik başarıları hakkında o kadar yakın bilgiler verir. Çocuğun

sosyal duygusal ve bilişsel alandaki yeterlilikleriyle olumlu bir benlik algısı oluşumunu sağlayacaktır (Turaşlı, 2006). Bu durumlar göz önüne alındığında erken okuryazarlık becerilerine ve benlik algısına yönelik gerekli destek programları ve eğitim ortamları sağlanmalıdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda erken okuryazarlık ve benlik algısı konuları üzerine yapılan araştırmalara tarih sıralaması yapılarak yer verilmiştir.

Erken Okuryazarlıkla İlgili Araştırmalar

Düzen (2017), çalışmasında anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Nicel verilere dayalı olarak yapılmış araştırmanın çalışma grubu, 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Van iline bağlı Gevaş ilçesindeki 3 anasınıfı ve İpekyolu ilçesindeki 4 anaokuluna devam eden 40 anadili Türkçe olan ve 40 anadili Türkçe olmayan çocuk olmak üzere toplam 80 çocuktan oluşmaktadır. Sesbilgisel Farkındalık alt testinin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasında da anadili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Alt testlerden Sesbilgisel Farkındalık testinin alt testlerinden olan; Aynı sesle başlayan sözcük eşleştirme, Uyaklı sözcükleri eşleştirme, Sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme alt testinin alt başlıklarından olan; Sözcüğün başlangıç sesini bulma, Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, Aynı sesle başlayan sözcük üretme ve alt testlerden olan Hece ve sesleri atma ile Sesleri birleştirme alt testlerinin tamamında anadili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akyüz (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemek ve çocukların içinde yaşadıkları ev okuryazarlık ortamının okuryazarlık becerileri ile bir ilişkisi olduğunu ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemi için, 36-71 ay aralığında 93 çocuk ve ebeveyni çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukların sesbilgisel farkındalık işlemlerinde en yüksek performans gösterdikleri işlemin sözcüğü hecelerine bölme, en düşük performans gösterdikleri işlemin ise son sesi tanıma işlemi olduğu görülmüştür. Yazı kavramları açısından çocukların kitap kavramları ile ilgili maddeleri sözcük ve harflerle ilgili maddelerden daha kolay yapabildikleri; alfabe bilgisi açısından 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilmediği ancak 48 aydan itibaren çocukların tanıdıkları harf sayısının arttığı görülmüştür. İsim yazma becerisinde ise 36-47 aylık çocukların isimlerini yazmak yerine daha çok resim yaptıkları, 48-59 aylık çocukların isimlerini yazarken harfleri kullanmaya başladıkları, 60-71 aylık çocukların çoğunluğunun isimlerini doğru yazabildikleri belirlenmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2015), araştırmalarında okul öncesi dönemindeki çocukların yazı algısını; yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye göre incelemiştir. Çalışma grubunu 3-5 yaş (36-66 ay) aralığındaki 96 çocuk (46 kız, 50 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu ve Okul Öncesinde Yazı Algısı Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu, çocukla ilgili temel bilgilerin elde edilmesinde ve sosyoekonomik düzeylerinin tespitinde kullanılmıştır. Okul Öncesi Yazı Algısı Formu ise, üst kısmı satır çizgilerinden oluşan, alt kısım ise boş olan bir sayfadan oluşmaktadır. Veri toplama süreci çocuklarla diyalog kurma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların yazı örnekleri birbirlerinden etkilenmemeleri için bireysel olarak alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 3 yaş grubu çocuklarının yazı örnekleri incelendiğinde, çocukların karalama aşamasında oldukları görülmüştür. 5 yaş grubu çocuklarının yazı örnekleri incelendiğinde, çocukların çoğunlukla rastgele harf oluşturma aşamasında oldukları tespit

edilmiştir. 3 ve 4 yaş grubunda olduğu gibi, 5 yaş grubu çocukların yazı anlayışının gelişimi açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Işıkoğlu-Erdoğan (2015), 36-72 aylık 269 çocuğun isim yazma becerilerini incelediği araştırmasında 49-60 ay ve 61-72 aylık çocukların isim yazma becerilerinin 36-48 aylık çocukların isim yazma becerilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ancak 49-60 ay ve 61-72 aylık çocuklar arasında isim yazma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyetin kız çocuklar lehine isim yazma becerisi üzerinde etkili olduğu da ortaya konmuştur.

Işık (2014), ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin, ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin gelişim durumlarının incelediği çalışmasının örneklemini; ilkokul birinci sınıfa başlayan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfa devam eden, Uşak ilinde yer alan 38 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, öğrencilerin okumalarının kayıt altına alındığı videolar, okuma metinlerine ilişkin sorular, öğrencilere yazdırılmak amacıyla belirlenmiş metinler, yanlış analiz envanteri, yazım kılavuzu ve çok boyutlu okunaklılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin olması gereken seviyeden daha geride olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklı yazma boyutlarında seviyelerinin daha da düşük olduğu görülmüştür.

Şimşek (2014), 36-72 aylık 139 çocuğa “Annenize bir mektup yazmanızı istiyorum.”, şeklinde bir yönerge vermiştir. Araştırmacı çocukların yazı örneklerini Sulzby'nin gelişimsel yazı yazma aşamalarını dikkate alarak değerlendirmiştir. Bu aşamalar “resim, karalamalar yoluyla yazma, harf benzeri şekiller yazma, harf ve harf kümeleri kullanarak yazma” olarak belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 3 ve 4 yaşındaki çocukların çoğunun karalamalar yoluyla yazarken, 5 ve 6 yaşındaki çocukların çoğu harf ve harf kümeleri kullanarak yazı yazmıştır.

Tural (2013), araştırmasında okula başlama yaşının öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarına etkisini incelemiştir. Uygulama, Diyarbakır il merkezi Kayapınar ilçesinden beş farklı ilkokulun birinci sınıftaki toplam 432 ğrenci üzerinde yrtlmştir. Veriler ğrenci bilgi formu, okuma leği, yazma leği ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda 60-66 aylık öğrencilerin ilk okuma başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk okuma başarılarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarıları, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul ncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksektir.

Altun' un (2013), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemindeki çocukların okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya Ankara ili merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu 261 ocuk ve aileleri katılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, demografik bilgi formu, Okul ncesi Dönemi ocukların Okumaya Karşı Tutumları leği (Saracho, 1986) ve Ev İçi Okuryazarlık leği (Umek ve ark., 2005) ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamları arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların okumaya karşı tutumları ve ev içi okuryazarlık ortamlarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okumaya karşı tutumları daha yüksek olan çocukların okuma algıları ile ilgili sorulan sorulara daha detaylı ve net cevaplar verdikleri, kelimelerin bir anlam ifade ettiğini, harf ve harflerin okumayı öğrenme sürecinde öneminden bahsettikleri tespit edilmiştir.

Çalışkan ve Gündüz (2013), araştırmalarında 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini incelemişlerdir. Veri aracı olarak, öğrencilerin sahip oldukları okul olgunluk düzeyleri için “Metropolitan Olgunluk Testi” ve okuma-yazma becerilerini kazanma durumları için “İlk Okuma Yazma Sürecini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Akşehir ilçe merkezindeki 11 ilkokulda 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında 1. sınıfa devam eden 205 (105 kız, 100 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları; 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocukların 60-66 ay grubundaki çocuklara göre ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksektir. Çalışmada 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uyma vb.) yaşanmıştır. Bu güçlükler 60-66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun gözlenmiştir.

Gök (2013), çalışmasında anaokullarında sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri eklenmesi ve öğretmen desteği ile yapılan deneysel işlemin, 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın uygulaması, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde, Ankara'nın merkezinde bulunan iki resmi bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı”nın uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda dilsel eşitlik sağlanmış, uzman görüşleri alınmış ve 103 anasınıfında yapılan pilot çalışmadan elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Buna göre, sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi “yetersiz” ve “eksik” olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteğiyle zenginleştirilmesi, çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını arttırmıştır.

Karaman, (2013) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek için “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme

Aracı”nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki altı merkez ilçeden 23 okul, 23 okuldan 244’ü kız, 229’u erkek olmak üzere 48-77 aylar arasında toplam 473 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma, tarama modeline uygun bir şekilde planlanmıştır. Madde analizi sonucunda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, doğru yanıtlar için “1”, yanlış yanıtlar için de “0” puan verilerek değerlendirilmiştir. Uygulamalar çocuklarla birebir yapılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın içerisinde yer alan alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada, çocukların, geliştirilen alt testlerden aldıkları puanlar; cinsiyetlerine, içinde buldukları aylara (48-53 ay, 54-59 ay, 60-65 ay, 66-71 ay, 72-77 ay) ve anne baba öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Çocukların alt testlerden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelendiğinde “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin toplam puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinde kız çocuklarının toplam ortalama puanının erkek çocuklarının ortalama puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde de kız çocuklarının ortalama puanları , erkek çocuklarına göre daha yüksektir. Çocukların yaşlara göre Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisindeki tüm alt testlerden aldıkları puanlar, yaş arttıkça anlamlı bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir. Çocukların anne-baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumuna göre “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim durumlarına göre ise çocukların aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Aksu-Koç, Bekman ve Erguvanlı (2012), araştırmalarında Yaz Okulu Modeli’nin bir erken çocukluk müdahale programı olarak uygulayıp değerlendirmişlerdir. Elverişsiz koşullarda ve çok dilli ortamlarda yetişen çocukların bilişsel ve dil becerilerini

destekleyerek okula hazırlık düzeylerini arttırmak amacıyla, okula başlamadan önceki yaz döneminde katılabilecekleri 10 haftalık bir müdahale programı hazırlanmıştır. Müdahale programı, okuryazarlık-öncesi, matematik-öncesi ve Türkçe dil becerilerini içermektedir. Araştırmada, yarı deneysel bir desen uygulanmış ve müdahale eğitimine 92, kontrol grubuna da aynı ortamdan 93 çocuk katılmıştır. Okuryazarlık-öncesi ve matematik-öncesi becerileri ölçme aracının sözel kısmında 26, sayısal kısmında ise 15 soru yer alır. Diğer beceriler içinde değerlendirme araçları oluşturulmuştur. Bulgular, programa katılan çocukların, okuryazarlık-öncesi, matematik-öncesi, dilbilgisi ve hikaye anlama becerileri son testlerinde, programa katılmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bulgular aynı zamanda annenin öğrenim düzeyini çocukların dil becerilerinin gelişimindeki önemini de göstermiştir. En fazla ilerlemeyi ise programa katılmış ve annenin öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların olduğu gözlemlenmiştir.

Erkan (2011), araştırmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocukların okula hazır bulunuşluklarını cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve anne-baba öğrenim düzeyine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında başlayan 179 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verilerini toplamak için Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ancak, cinsiyet ve baba öğrenim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Liu ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada 2 - 4 yaş arasındaki çocukların dil gelişiminin Çince'yi öğrenmede ne derece farklılaştığını incelemişlerdir. İki yaş grubunun da ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri ve sözsüz ifadelerine bakılmıştır. Veri toplama aracı olarak kelime kontrol listesi, 2 -3 yaş Kantonca artikülasyon testi, cümle tekrarlama, kelime dışı taklit formları kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması çocukların evlerinde ve

okul ortamlarında farklı zaman dilimlerinde yapılmıştır. 298 Çinli çocuk ile altı yıl boyunca yürüttükleri çalışmada çocukların dört yaşındaki öykü anlama ve cümle tekrar etme becerilerinin, yedi yaşında iyi okuma becerisiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada, yaş aralıkları göz önünde bulundurularak çocukların yedi yaşında daha iyi okuma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ukrainetz ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan “Okulöncesi Dönem Çocuklarında Ses Farkındalığı Gelişimi Üzerinde Hece Eğitiminin Etkisi” adlı araştırmada 4-5 yaş aralığında toplam 39 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu araştırma, çocuklara ilk basit ses etkinliklerinin sonunda cümlelerden seslere konuşmanın birimlerini öğretilip öğretilmeyeceğini test etmek için planlanmıştır. Ayrıca büyük konuşma birimleri olmaksızın sesleri karıştırma ve bölme yoluyla yapılan eğitimin etkisi de araştırılmıştır. Çocuklara küçük grup çalışması yoluyla üç farklı koşulda etkinlikler yapılmıştır. Bir gruba dört hafta sesle ilgili çalışma yapıldıktan sonra iki hafta hece çalışması, diğer grupla dört hafta sadece sesle ilgili çalışmalar, üçüncü grup ise kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, başlangıçta ilk sesle ilgili bilgileri arasında bir fark yokken eğitim verilen ilk iki grupla kontrol grubu arasında önemli derecede farklılık ortaya çıktığı saptanmıştır. Eğitim verilen ilk iki grup karşılaştırıldığında ses karıştırma ve ayırmada büyük farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat ses eğitiminin ilk dönemlerinde birinci gruba göre ikinci gruptaki çocuklar ses eğitimi sırasında daha çok yanılıya düştüklerini görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre ilk ses farkındalığı eğitiminin olumsuz bir etkisi olmadığı karıştırma ve bölme olmaksızın sesleri anlamanın geliştirilebileceği gösterilmiştir. Sonuç olarak seslerin bireysel eğitim yoluyla daha etkili bir öğrenim sağlanacağı belirtilmiştir.

Baroody ve Dobbs-Oates (2009) yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocukların okuryazarlığa olan ilgisini ebeveynin öğrenim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun okul başarısı ve başarısının ebeveyninin beklentileri, çocuğun olumlu-olumsuz davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. 34- 69 ay, 61 okul öncesi çocuğu araştırmanın örneklemini

oluşturmaktadır. 61 ebeveynin katıldığı araştırmada ailelerin geneli düşük gelirlili ve yüksek eğitim seviyesine sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada iki tür ölçme aracı kullanılmıştır. Okul öncesi çocuklar için öğretmen derecelendirme ölçeği ve çocuklar için davranış değerlendirme ölçeği. Çocuklar için davranış ölçeği sosyal becerileri, öz kontrol, bağlanma faktörlerini puanlamaktadır. Belirlenen değişken bilgilerini araştırmacılar tarafından oluşturulan çocuk ve ebeveyn demografik bilgiler, beklentileri formlarla ulaşılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ve okuryazarlık ile ilgisi arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Ebeveynlerin çocuğun okul başarısına karşı beklentileri ile çocuğun okuryazarlık ilgisi anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Pakkal'ın (2007), yaptığı çalışmanın amacı, ergenlerin, problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak; kendi sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemek; okul öncesi eğitim alan-almayan ergenler arasındaki sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemektir. Lisede okumakta olan 188 kız, 177 erkek toplam 365 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, yaş, annenin bir işte çalışıyor olmasının sosyal benlik değerlerinin gelişmesinde ve kendilerini algılayışlarında farklılık yarattığını göstermektedir. Okul öncesi bir kuruma gitme durumuna göre cinsiyette istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Pehlivan (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin, ilk okuma-yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarını, ilk okuma-yazmaya geçiş sürecine olan etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulundaki 60 birinci sınıf öğrencisi ile 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: anne babaların öğrenim düzeyi ve aylık geliri arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı artmaktadır; okul

öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı gelmektedir; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabilmektedir.

Simpson ve Everatt (2005), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerilerinin ilköğretim birinci sınıftaki okuma başarısı ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş toplam 45 çocuktan oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak Disleksi Erken Tarama Testi kullanılmıştır. Araştırma toplamda iki yıl boyunca 4 aşamadan oluşmaktadır. Belirli aralıklarla çocuklara test uygulanmıştır. Bütün çalışmalar 4,5-6,5 yaş arasındaki fonolojik farkındalıkları, yazı yazma becerileri ile birinci sınıftaki okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan test erken dönem oluşabilecek okuma zorluklarına karşı risk altında olabilecek çocukları belirleme de geçerliliği olan bir test olduğu tespit edilmiştir.

Sénéchal, Lefevre, Thomas ve Daley (1998) yaptıkları araştırmada ebeveynleri tarafından hikaye kitabı okuma, ebeveynleri tarafından yapılan okuma yazma etkinlikleri, dil becerilerine etkisi ve sıklık durumu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 110 anaokulu, 58 ilköğretim birinci sınıf çocukları ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak çocukların okuryazarlık becerileri için aileye anket formu ve çocuklara gösterdikleri okuryazarlık becerilerine yönelik kontrol listesi hazırlanmıştır. Kelime bilgileri için Peabody Resim Kelime Testi, dinlediğini anlama için Stanford Erken Okul Başarı Testi, yazı becerileri için Clay (1979) Kavram Yazı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin evde çocuklarıyla ev okuryazarlığı destekleyecek etkinliklere yer verdiklerine ve hikaye kitapları okuduklarına, bu durumda öğrenim seviyesine göre arttığı tespit edilmiştir.

Aktan (1996) yaptığı araştırmada Türk ve Amerikalı çocukların okuma öncesi evresinde geliştirdikleri fonolojik farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul'dan 46 kız, 48 erkek, Amerika'dan 17 kız 27 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak harf tanıma, harf kullanma, kelime

çözümleme ve fonolojik farkındalık testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türk çocukları okul öncesi dönemde kelime çözümleme testinde Amerikalı akranlarına göre daha başarısız iken ilköğretim döneminde çok daha başarılı oldukları bulunmuştur. Fonolojik duyarlılık testlerinde ise Türk çocuklarının Amerikalı akranları ile karşılaştırıldığında hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim döneminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Neuman ve Roskos (1993) yaptıkları araştırmada, okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş oyun çevresinin ve yetişkin desteğinin, çocukların okuryazarlık davranışlarının sıklığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının devam ettiği sekiz anaokulunda, 177 çocukla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Çalışmanın devam ettiği beş ay boyunca doğrudan gözlem yöntemiyle, çocukların çevresel ve işlevsel yazıyı nasıl kullandıkları ve okuryazarlık davranışları izlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların işlevsel yazı anlayışlarında bir fark bulunamamış ancak öğretmenin aktif katılım gösterdiği sınıftaki çocukların, yazılı uyarı ve etiketleri okuyabilme becerilerinde önemli ölçüde artışlar olduğu görülmüştür.

Benlik ile İlgili Araştırmalar

Yorulmaz (2017), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların benlik algıları ve sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini, Ordu da ikamet eden ve okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu 97 kız, 103 erkek toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ve çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacı ile Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'nin Işık tarafından (2006) okul öncesi dönem çocukları için uyarlanan formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocuklarının benlik algılarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Babası okur-yazar olmayan çocukların benlik algılarının en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre öz saygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kurtuluş (2016), araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne davranışlarının benlik kavramı ve bağlanma stilleri üzerinde önemli bir yordayıcı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul da okul öncesi eğitime devam eden, 27'si kız 33'ü erkek olmak üzere, 60 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri, Purdue Benlik Kavramı Ölçeği, Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, annelerin çocuklarına karşı olan tutumları çocukların cinsiyetine ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne davranışları ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anne ve babanın öğrenim düzeyi düştükçe annelerin çocuklarına amaca ulaşmalarında daha çok yardımcı oldukları, daha koruyucu davrandıkları başarıya ulaşmaları konusunda daha fazla baskı yaptıkları ve duygusal olarak cezalandırdıkları tespit edilmiştir.

Can (2015), araştırmasını Muğla il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını ve çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada bağımsız anaokuluna devam eden toplam 400 çocuğa ait veriler öğretmen algılarına dayalı olarak “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve kişisel bilgi formları kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların yaşı ve ailedeki çocuk sayısı ile ilişkisi anlamlı farklılık bulanamamıştır. Ayrıca kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu, anne-babanın öğrenim durumları ile çocukların akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaralı (2014), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ili okul öncesi eğitime devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği, bilişsel tempolarını ölçmek amacıyla ise Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular

ışığında, bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında, anlamlı derecede farklılık görülmezken bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur.

Özcan (2012), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 380 çocuğun ailesi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aile Katılımı Ölçeği, Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Anne babaların, aile katılımı ölçeği puanlarında cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların akademik benlik saygısı puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Yakupoğlu (2011), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş çocuklarının benlik kavramlarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5 ve 6 yaş grubu 41 kız, 34 erkek çocuk ile babaları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Cicirelli (1974) Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ile Fraley ve Arkadaşları (2000) Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri ? II kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların benlik kavramı puanlarının babalarının bağlanma stiline (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçınan) göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Sarıca (2010) çalışmasında, okul öncesi eğitime devam etmekte olan 5-6 yaş çocukların benlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 72 kız ve 70 erkek toplam 142 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 6 yaş grubu çocukların benlik kavramı düzeyleri, 5 yaş grubu çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne-babanın öğrenim düzeyi ile çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça benlik algısı düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Dünder (2010), araştırmasında okul öncesi dönem 6 yaş çocukların benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 6 yaş çocukların bilişsel işlemleri, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS); benlik algıları Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DSCDS) ile ölçülmüş, örneklemin demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'yla toplanmıştır. Öğretmen algısına göre benlik algısı puanlarının bazı bilişsel işlem alanları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca CAS Puanları ile yaş, okul türü, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi kurumdan önce ilgilenen kişi, sınıfta disiplin sorunu yaşayıp yaşamama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Stokes (2008), kırsal bölgede yaşayan, düşük gelirli ailelerin, üç ile beş yaş arasındaki toplam 60 çocuk ve anneleri ile; annelerin benlik algılarındaki farklılaşmanın, çocukların bilişsel yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda annelerin benlik algısındaki farklılaşma ile çocukların bilişsel hazır bulunuşluk durumları arası anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Göktaş (2008), araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Coopersmith tarafından geliştirilen ve Pişkin (2003) tarafından Türkçeye çevrilen Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. İkili öğretimde okuyan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarıları, birleştirilmiş sınıf ve normal öğretim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarılarından daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin akademik benlik saygısı ve ders başarılarının yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarılarının öğretmen değiştirme sayıları azaldıkça yükseldiği

görülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin kendilerini olan sevgisini algılama durumlarına göre akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin en yüksek gerçekleştiği grup, sınıf öğretmeni tarafından çok sevildiğini düşünen öğrenciler olmuştur. Ayrıca öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerindeki başarıları yükseldikçe, akademik benlik saygısı düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Bosacki (2007), araştırmasında okul öncesi ve ilköğretim 1 sınıf çocukların duygu benlik algılarının cinsiyete göre ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Avrupa-Kanadalı 52 kız, 39 erkek çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Kendini Algı Ölçeğini üç alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları kızların ve erkeklerin duygu ve benlik algılarının fiziksel ve davranışlarına göre yorumladıkları, kızların duygularını benlik algılarına göre yorumladıkları tespit edilmiştir. Benlik algıların cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Cevher ve Buluş'un (2006), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygılarını incelediği çalışmaya toplam 361 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu; kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarına oranla daha düşük olduğu; anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygılarının azaldığına ulaşılmıştır.

Şeremet (2006), araştırmasında beş ve altı yaş çocuklarının kendilik algılarını yaş, cinsiyet, doğum sırası, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği kullanılmış 720 okul öncesi çocuğuna uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda; beş yaşındaki çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları altı yaşındaki çocuklara göre daha yüksek, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annenin ve babanın eğitim düzeyi

yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Yaş ve cinsiyet ortak etkilerin ise; beş yaşındaki erkeklerin altı yaşındaki erkeklere göre bilişsel yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beş yaşındaki erkeklerin altı yaşındaki erkeklere, ayrıca beş ve altı yaşındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Turaşlı (2006), çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin problem çözme becerisi düzeyleri ile çocukların sosyal duygusal uyum ve benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkilerini incelemek için, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 220 çocuğun, annelerinin ve öğretmenlerinin oluşturduğu örneklem grubuyla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Heppner Problem Çözme Envanteri”, “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada yapılan istatistiksel değerlendirmelere göre; anne ve öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çocukların sosyal uyum ve benlik algıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada, annelerin sosyal problem çözme puanlarının öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Skowron (2005), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde, annelerin benlik algıları ile çocukların sözel-matematik becerileri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Benliğin Farklılaşması Envanteri (DSİ; Skowron ve Friedlander, 1998) kullanılmıştır. Envanter 43 maddeden oluşmakta, duygusal durumlar, zorluklar karşısında ‘ben’ durumunu öne çıkaracak durumları, insanlarla ilişki durumlarını, sosyal problem çözme becerilerini içermektedir. Envanter puanlaması 1 ile 6 puan aralığındadır. Araştırmaya 55 okul öncesi eğitime devam eden çocuğun annesi katılmıştır. Çalışma sonunda ailenin işlevselliği ile çocuğun akademik benlik algısı arasında ilişki gözlenmemiştir.

Jungmeen ve Cicchetti (2004) çalışmasında, istismara uğrayan çocukların; anne çocuk ilişkisi, sosyal uyumsuzlukları, benlik saygısı ve sosyal yetkinliklerini incelemiştir. Çalışmaya gelir seviyesi düşük ailelerin okul çağındaki çocukların istismara uğrayan 206

ve istismara uğramayan 139 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda istismarın hem direk hem de dolaylı olarak sosyal yeterlik üzerine etkilerinin olduğu ve bu etkilerin içselleştirildiği bulunurken, istismar durumu ne olursa olsun güvenli anne çocuk ilişkisinin benlik saygısı üzerindeki olumsuz etkileri azalttığı bulunmuştur.

Körükçü (2004), yaptığı çalışmada altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile annelerinin empatik becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anaokullarına devam eden, altı yaş grubunda olan gönüllü olarak araştırmaya katılan 115 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Empatik Beceri Ölçeği-B Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları çocuğun anne öğrenim durumunda ise, çocukların benliğin olumluluğu puanlarına göre gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Annelerin Empatik Beceri Puanları arasında, annenin öğrenim durumuna göre fark anlamlı bulunmuştur. Çocukların özsaygı puanları ile annenin empatik beceri düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Jarmoc (2001) araştırmasında, 6 yaş çocukların benlik saygısı ve benlik saygı düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Kırsal ve kentsel okul öncesi çocukları ebeveynlerinden oluşan bir grupla çalışmıştır. Araştırmada, çocuğun kendini algılaması, yeterli ve olumlu bir öz değerlendirme yapma, ebeveynlerin çocuklardan beklentisinin neler olduğu, ebeveynlerin çocuklarını gerçekten algılama biçimlerinden ne kadar farklı oldukları verileri elde edilmiştir. Çocuğun gerçekte olan ve beklenen benlik algısı kendi hakkındaki görüşlerini ifade etme biçimlerini ve sonuçta yüksek ya da düşük benlik saygısını etkilemektedir.

Dikici (1998), araştırmasında Cassidy Kukla Görüşme Formu 'nun 5-6 yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu alt, orta üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 150 anasınıflı çocuğundan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve Cassidy (1988) Kukla Görüşme Formu uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunu da çocukların özsaygı düzeyleri sosyo-ekonomik, cinsiyet, yaş, anne ve baba yaşı, çocukların bakımını üstlenen kişilerin önemli bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Lawler ve Grymes(1993), çalışmasında okul öncesine devam eden çocukların benlik algılarına ve akran etkileşimlerini, çocukların grubun içindeki yerini belirlemeyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu okul öncesine devam eden 345 sosyo-ekonomik açıdan karma bir çocuk grubu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Woolner Okul Öncesi Benlik Algısı Resim Testi (1966) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bulgular, çocukların benlik algılarını yüksek olduğu, kendini grup tarafından kabul edildiğini tespit edilmiştir. Benlik algıları düşük beklene çocukların akranları tarafından gruba alınmadığı reddildiğini algıladığı ortaya çıkmıştır. Benlik algısı çocukların anlamaları ve çevrelerini algılarını, akran etkileşimlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Doğusal (1987) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinde benlik kavramının, akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla yaptığı bu çalışmada 300 öğrenci ile çalışmıştır. 47' si erkek 63' ü kız olmak üzere 110 öğrenci tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve bunlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin benlik kavramlarını ölçmek için “Piers Haris” benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda benlik kavramları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları yüksek, benlik kavramları düşük olan öğrencilerin ise akademik başarıları düşük bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ele alındığında benlik kavramının, akademik başarıya etkisi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Harter (1982), araştırmasında Çocuklar İçin Algılanan Yeterlilik Ölçeğinin geçerliliğini yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 12 yaşındaki 300 çocuk oluşturmaktadır. Aynı ölçek 3. ve 9. sınıf arasında yer alan bir çok çalışma gruplarına da uygulanmıştır. Ölçeğin bilişsel, sosyal ve fiziksel alt boyutları içermektedir. Araştırmanın bulguları üç alt boyuttan en çok sosyal ve fiziksel alanda çocukların kendini yeterli bulduğu görülmüştür. Sosyal alanda ise popüler olma, fiziksel alanda sporda güçlü olma yeterlilik olarak algıladıkları tespit edilmiştir. İlkokul çocuklarının yeterlilik alanlarında daha gerçekçi puanlar aldıkları görülürken cinsiyetler arasında puan farkının olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri analizinde kullanılacak istatistik yöntemi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okulöncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır (Arıkan, 2011). İlişkisel tarama yönteminde katılımcıların özellikleri ile gelişimleri veya davranışları arasındaki ilişki incelenir (Berk, 2013, s.37).

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Antalya ili Manavgat ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 258 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin oluşturulmasında ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından önerilen eşitlik ile hesaplanmıştır.

Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 3.1’de yer alan eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, S. 93).

Araştırma kapsamında kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 155 çocuğa ulaşılmıştır ve bu bağlamda ulaşılan örneklemin belirlenen çalışma evrenini temsil edecek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122).

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi eğitime devam eden çocukların demografik özelliklerine ilişkin yüzde frekans dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		n	%
Yaş	5 yaş	83	54
	6 yaş	72	46
Cinsiyet	Kız	74	48
	Erkek	81	52
Anne Öğrenim	İlkokul	2	1
	Ortaokul	53	34
	Lise	78	50
Baba Öğrenim	Üniversite	22	14
	İlkokul	2	1
	Ortaokul	19	12
Okul öncesi eğitime süresi	Lise	97	63
	Üniversite	37	24
	1 yıl	59	38
	2 yıl	75	48
	3 yıl +	21	14

Örnekleme alınan çocuklara ilişkin demografik bilgilerin sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının oranı %54, 6 yaş çocuklarının %46'dır. Cinsiyet dağılımlarına göre ise kızların %48, erkeklerin %52 olduğu görülmektedir. Çocukların anne öğrenim durumları incelendiğinde annelerin (%50) ve babaların (%63) büyük çoğunluğunun lise mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre dağılımları incelendiğinde %38'inin bir yıl, %48'inin iki yıl, üç yıl ve daha fazla süre devam edenlerin ise %14 olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu, Demoulin (1995-1998) 5-6 yaş çocuklar için benlik algısı testi (Turaşlı, 2006) ile "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" (Karaman, 2013) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve okul öncesi kuruma devam edilen süreye ilişkin bilgileri almaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği

Bu ölçek Demoulin tarafından 1995- 1998 yılları arasında Batı Tennessee, Kentucky ve Kansas' daki okul öncesi eğitime devam eden 950 çocuğu kapsayan , ayrıca dört farklı çalışmada kullanılan "Kendimi Seviyorum" isimli proje için ve çocukların benlik algılarını ölçmek için geliştirilmiştir (Turaşlı, 2006). Turaşlı (2014) tarafından yapılan çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada maksimum güvenilirlik Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0.88), en düşük güvenilirlik Guttman tekniğinde (0.88) olarak

tespit edilmiştir. Ölçeğin tekrar test güvenilirlik katsayısı .607 ve .01 düzeyinde anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan bu ölçek, orijinalinde 30 madde içermektedir. Yapılan istatistiksel veriler sonunda bir madde anlamsız bulunmuş ve ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek, öz yeterlik (okula karşı duyarlılık) alt faktöründe 14, özsaygı (kendine karşı duyarlılık) alt faktöründe 15 madde, toplamda 29 madde içermektedir. Ölçekte çocuğun okulunu ve ailesini kapsayan bazı durumları içeren ifadeler bulunmaktadır. Çocuğa maddeler okunduktan sonra, hissettiği duyguyu ifade eden yüz ifadesini boyaması istenir. Yüz ifadeleri “mutlu”, “ifadesiz, kararsız”, “üzgün” olarak gösterilmiştir. Ölçek çocuklara bir uzman tarafından uygulanır. Çocuğa çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu cevap kağıdı ile renkli boya kalemleri verilir. Okunan maddeler, çocuk tarafından önünde bulunan ve her bir madde için olan yüz ifadelerinden hissettiği duyguyu en iyi ifade ettiğini düşündüğü suratı boyanır. Her bir yüz ifadesi 1-3 arasında puan alır. Öz yeterlilik alt faktörü 14-42 puan arasında puanlama yapılır, özsaygı alt faktörü 15-45 puan arasında puanlama yapılmaktadır. İki alt faktör toplanarak benlik algısı puanını toplamını oluşturmaktadır.

Benlik algısı toplam puanı 29-87 puan arasında değişim göstermektedir. Öz yeterlik alt faktöründe 14-23 puan arası düşük, 24-30 puan arası orta, 34-42 puan arası yüksek, öz saygı alt faktöründe 15-24 puan arası düşük, 25-34 puan arası orta, 35-45 puan arası yüksek olarak puanlandırılır. Toplam benlik algısı puanlaması ise 29-48 puan arası düşük, 49-68 puan arası orta, 69-87 puan arası yüksek olarak yapılmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” 5 alt test ve 96 maddeden oluşmaktadır. Testler, “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” 53 madde, “Yazı Farkındalığı” 16 madde, “Öyküyü Anlama”,

“Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” 9’ar madde olarak belirlenmiştir. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler için, doğru cevap için “1”, yanlış cevap içinse “0” puan verilir.

1 .Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi

Bu alt test 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar:

1.1 .Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisini değerlendirir. Toplam 10 maddeden oluşmakta, bu alt testte örnek maddeyle birlikte görselleri içeren toplam 11 A4 boyutunda kağıt bulunmaktadır . Çocuktan, aynı sesle başlayan sözcüğü kağıtta yer alan resimlerden göstermesi istenir.

1.2 .Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme

Çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirmesini değerlendirmektedir. Toplam 9 maddeden oluşan, bu alt testte de örnek maddeyle birlikte görselleri içeren toplam 10 A4 boyutunda kağıt bulunmaktadır.

1.3 .Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme

1.3.1 .Verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma.

Çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini fark edip söylemelerini değerlendirir. Toplam 10 maddeden oluşmakta, çocuktan kelimenin ilk sesi söylemesi beklenir.

1.3.2 .Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme.

Çocuklara verilen seslerle başlayan sözcükler üretmelerini değerlendirir. Toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

1.3.3 .Aynı sesle başlayan sözcük üretme.

Çocuklara verilen sözcükle aynı başlayan bir başka sözcük üretebilme becerilerini değerlendirir. Toplam 5 maddeden oluşmaktadır.

1.4 .Hece ve Sesleri Atma

Çocukların sözcüklerdeki hece ve sesleri atma becerisini değerlendirir. Çocuklar sözcükleri doğru bir artikülasyonla söylemesi gerekmektedir. Toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

1.5 .Sesleri Birleştirme

Çocukların sözcüklerdeki sesleri duyup sözcüğü tam olarak söyleyebilme becerisini değerlendirir. Sesbilgisel farkındalık değerlendirme boyutunun en zor bölümü olarak yer almaktadır. Toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

2 .Yazı Farkındalığı Alt Testi

Çocukların yazının yönünü, yazıyla ilgili kuralları, cümle- sözcük-harf bilgilerini fark edebilme becerilerini değerlendirir. Bu alt testte toplam 16 madde yer almaktadır. Bu testte kullanılan değerlendirme aracı olan öykü kitabını ‘Küçük Ayak İzleri’ (Karaman, 2013) tarafından yazılmıştır. Yazı farkındalığı testi bu öykü kitabının okunmasıyla ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3 .Öyküyü Anlama Alt Testi

Çocuklara okunan öykü kitabı hakkında sorular sorularak, çocuğun öyküyü anlama becerisi değerlendirilir. Alt testte “Yazı Farkındalığı” alt testinde kullanılan “Küçük Ayak İzleri” öykü kitabı kullanılmaktadır. Toplam 9 maddeden oluşmaktadır.

4 .Görselleri Eşleştirme Alt Testi

Çocukların harf ve sayıları içeren örüntüleri, sayfanın başında yer alan aynı harf ya da sayıyı seçenekler arasında fark edebilmesini değerlendirir. Toplam 9 maddeden oluşmaktadır.

5 .Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi

Çocukların yazı yazmayı öğrenmeden öncesini kapsayan becerileri değerlendirir. Toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracındaki her beş alt testi için ayrı ayrı geçerlilik ve güvenilirlikleri Karaman (2013) tarafından yapılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın içerisinde yer alan bu alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir. “Ses bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.91, test tekrar test güvenilirliği 0.92. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin güvenilirliği tüm alt test için

KR-20=0.91 olarak belirlenmiştir. “Yazı Farkındalığı” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenilirliği 0.72, ve testin iki yarı güvenilirliği 0.60’ tır. “Öyküyü Anlama” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.61, test tekrar test güvenilirliği 0.75 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.64 olarak bulunmuştur. “Görselleri Eşleştirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.71, test tekrar test güvenilirliği 0.64 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.70 olarak belirlenmiştir. Son test olan “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.77, test tekrar test güvenilirliği 0.86 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.72’ dir (Karaman, 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin izinleri araştırmacı tarafından, değerlendirme aracını geliştiren ve ölçeği uyarlayan kişilerden alınmıştır. Manavgat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin Ek 2.’de , Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı Kullanım İzni Ek 3.’te yer almaktadır. Araştırma kapsamında Antalya Manavgat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan araştırma izinleri alınmıştır. Manavgat İlçe Milli Eğitime ait bağımsız anaokullarının müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya katılmasına ebeveynleri tarafından izin verilen çocuklar öğretmenleri tarafından listelenerek belirlenmiştir. İlçede yer alan 4 farklı anaokulunda (Ilıca, Havva Bayaz, Manavgat, Aysel Güleç Bağımsız Anaokulu) 155 çocuğun katılımıyla araştırma tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı araştırmacı tarafından 11 Ocak 2019 tarihinde ön bir uygulama yapılarak uygulama video olarak kayıt edilmiştir. Video kayıtları Karaman’la birlikte izlenerek uygulama esnasında yapılan hatalar düzeltilmiştir. 28 Şubat 2019 tarihinde yüz yüze yapılan görüşmeyle uygulama esnasında yapılması gerekenler Karaman tarafından anlatılarak aracın uygulanması eksiksiz olarak tamamlanması sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları iki farklı oturumda gerçekleşmiştir. İlk oturumda Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Araç uygulanmadan önce sınıfa girilerek araştırmacı kendini tanıtmış ve çocukların etkinlik

sürecine katılmıştır. Bu durum çocukların yabancılık çekmesini engelleyerek çocukların sorular karşısında daha rahat cevap vermesini sağlamıştır. Her çocuk ile bireysel çalışılarak sessiz bir ortamda her çocuğa ortalama 35-45 dakika ayrılmıştır. Aracın uygulama süresi çocukların performanslarına göre değiştiği için daha uzun süren durumlarda alt testler arasında molalar verilmiştir. Bu molalarda çocuklarla sohbet edilerek dikkati tekrar toparlanan çocuklarla aracın uygulaması tamamlanmıştır. İkinci oturum farklı bir günde Demoulin Benlik Algısı Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her çocuk için bireysel uygun bir ortamda 15-20 dakika ayrılmıştır. Ölçek uygulamasında renkli kalemler kullanılmıştır. Çocuklar boyamaları dikkatli bir şekilde ara vermeden tamamlamışlardır. İki ölçme aracında da gruptan ayrı, sessiz bir ortamda uygulama gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgi formları çocukların portfolyolarından yararlanarak doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Tablolarda verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları gösterilmektedir. Verilerin normal dağılıma uygunluk oldukları Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi, uygunluk için veri setindeki değerlerin kümülatif olasılıklarını, belirli bir teorik dağılımda aynı değerlerin kümülatif olasılıkları ile karşılaştırılmasını sağlar (Kinneer & Gray, 2006, s. 196). Alt faktör puanlarının anne- baba öğrenim durumları, okul öncesine devam etme süreleri Shapiro-Wilk testi kullanılarak normalliklerine uyumları analiz edilmiştir. Shapiro-Wilk testinin örneklem sayının 50'nin altında ise kullanılması önerilmektedir. Normallik testleri sonrasında gruplar arasında farklılık incelenirken ikili, gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi, birbiriyle ilişkili olmayan iki grubun anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için kullanılan parametrik olmayan bir çıkarımsal istatistik testidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 662). Alt faktör puanlarından yaş ve cinsiyet değişkenlere göre analizinde Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Alt ölçek puanlarının anne- baba öğrenim durumları ve okul öncesi eğitime

devam etme süresi değişkenlerine göre analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. ANOVA, bağımsız ortalamalar arasındaki farkın manidarlığının hesaplanmasında kullanılan ve farklılıkların istatistiksel anlamlılığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir analiz yöntemidir. (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 658). Kruskal-Wallis testi de tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan eşdeğeridir. Parametrik karşılığı olan tek faktörlü varyans analizi için gerekli olan varsayımlar karşılanamadığında, Kruskal-Wallis testi kullanılır (Kinnear & Gray, 2006, s. 14). Çocukların erken okuryazarlık becerileri alt faktörleri ile benlik algısı alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Spearman korelasyonu sıra farkları korelasyon katsayısı sıralı puanlar kullanılarak ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak için kullanılır. -1 ve +1 arasında değer alabilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2016, s. 92). Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık 0.05 düzeyinde değerlendirilerek, $p < 0.05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu anlamına gelmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt amaçlarına yanıt vermek için okul öncesine devam eden 155 çocuğun Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracının ve Demoulin Benlik Algısı Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanları, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı, erken okuryazarlık becerilerinin yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, okul öncesine devam etme süresine göre farklılık gösterip göstermediği; öz yeterlilik ve öz saygı puanlarının, yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, okul öncesine devam etme süresine göre farklılık gösterip göstermediği, istatistiksel olarak analiz edilerek bulgular tablolarla gösterilmiştir. İstatistiki analiz sürecinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine dair ön bir inceleme yapılmış ve normal dağılım gösteren gruplarda parametrik, normal dağılım göstermeyen gruplarda non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Bulgular literatür taraması yapılarak alanda yapılmış çalışmalarla ve literatür bilgileriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Ortalamalarının İncelenmesi

Erken okuryazarlık becerileri ve alt test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt Testler	\bar{x}	Ss
Ses bilgisel Farkındalık Becerileri	16,25	5,07
Yazı Farkındalığı	9,10	2,78
Öyküyü Anlama	5,30	1,90
Görselleri Eşleştirme	6,02	2,07
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	5,48	1,98
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	42,35	10,66

Erken okuryazarlık becerileri ve alt test puanlarına ilişkin betimsel istatistiklerin sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde sesbilgisel farkındalık becerileri alt testi puan ortalamalarının (\bar{x} 16,25) , yazı farkındalığı alt testinin ortalamalarının (\bar{x} = 9,10), öyküyü anlama alt testinin ortalamalarının (\bar{x} = 5,30) , görselleri eşleştirme alt testinin ortalamalarının (\bar{x} = 6,02), yazı yazma öncesi becerileri alt testinin ortalamalarının (\bar{x} = 5, 48), toplam erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarının (\bar{x} = 42, 35) olduğu görülmektedir.

Karaman (2013), erken okuryazarlık değerlendirme aracı geliştirme çalışması da sesbilgisel farkındalık becerilerini 53 madde olarak belirlemiştir. Değerlendirme aracının puanlaması şu şekildedir: Çocuk ilgili maddenin yönergesine doğru cevap verirse 1 puan, doğru cevap vermez ya da sessiz kalırsa 0 puan verilir. Bu durumdan yola çıkılarak sesbilgisel farkındalık becerilerin toplam puanı en fazla 53 olabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen sesbilgisel farkındalık testinin ortalaması ise (\bar{x} 16,25) ‘dir.

Sesbilgisel farkındalıkların standart ortalamaları puanlarının düşük olması bu becerilerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla çok çalışılmayan beceriler olduğu söylenebilir. MEB' in güncellenen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Dil Alanında

Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme

Kazanımlar 1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.

3. Kafiye sözcükler söyler.

amaç ve kazanımlarıyla bu becerinin gelişimi için yer verilmiştir. Bu amaç ve kazanımlardan yola çıkılarak hazırlanan etkinliklerin yeterli sayıda planlanıp yapılmaması çocukların bu becerilerle ilgili yönergelere alışık olmamalarına bağlı olabilir. Bu da çocukların değerlendirme aracından düşük puan almasına neden olmuştur.

Karaman (2013), erken okuryazarlık değerlendirme aracı geliştirme çalışması da yazı farkındalığı becerilerini 16 madde olarak belirlemiştir. Değerlendirme aracının puanlanmasına göre yazı farkındalığı becerileri toplam puanı en fazla 16 olabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen yazı farkındalığı testinin ortalaması ise ($\bar{x} = 9,10$)' dur.

Erken okuryazarlık değerlendirme aracı geliştirme çalışması da öyküyü anlama becerilerini 9 madde olarak belirlemiştir. Değerlendirme aracının puanlanmasına göre yazı farkındalığı becerileri toplam puanı en fazla 9 puan olabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen öyküyü anlama testinin ortalaması ise ($\bar{x} = 5,30$)' dur.

Erken okuryazarlık değerlendirme aracı geliştirme çalışması da görselleri eşleştirme becerilerini 9 madde olarak belirlemiştir. Değerlendirme aracının puanlanmasına göre görselleri eşleştirme becerileri toplam puanı en fazla 9 puan olabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen görselleri eşleştirme testinin ortalaması ise ($\bar{x} = 6,02$)' dir.

Karaman (2013), erken okuryazarlık değerlendirme aracı geliştirme çalışması da yazı yazma öncesi becerilerini 9 madde olarak belirlemiştir. Değerlendirme aracının

puanlanmasına göre yazı yazma öncesi becerileri toplam puanı en fazla 9 olabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubundan elde edilen yazı yazma öncesi beceriler testinin ortalaması ise ($\bar{x} = 5,48$)' dir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Yaşlarına göre İncelenmesi

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri puanlarının yaşlarına göre normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov Testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Puanlarının Yaşlarına göre Normallik Testi Sonuçları

Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Dağılım	Test türü	
	İstatistik	Sd	p			
Ses bilgisel Farkındalık Becerileri	5 yaş	,118	83	,006	-	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,127	72	,006	-	
Yazı Farkındalığı	5 yaş	,085	83	,200*	+	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,111	72	,027	-	
Öyküyü Anlama	5 yaş	,174	83	,000	-	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,138	72	,002	-	
Görselleri Eşleştirme	5 yaş	,150	83	,000	-	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,164	72	,000	-	
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	5 yaş	,149	83	,000	-	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,189	72	,000	-	
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	5 yaş	,067	83	,200*	+	Mann Whitney U testi
	6 yaş	,106	72	,045	-	

+ Normal - Normal değil

Tablo 3 incelendiğinde; Erken Okuryazarlık Beceri puanlarının hem 5 hem de 6 yaşındaki çocuklarda normal dağılıma uymadığı gözlenmiştir ve yaşa göre becerilerinin karşılaştırılmasında parametrik olmayan Mann Whitney U test kullanılmıştır. Çocukların yaşlarına göre Erken Okuryazarlık Beceri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilerek sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Yaşlarına göre Erken Okuryazarlık Beceri Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Testler	Yaş	n	\bar{x}	Ss	U	p
Sesbilgisel	5 yaş	83	15,17	4,43	2215,500	,005*
Farkındalığı	6 yaş	72	17,50	5,48	1936,500	,000*
Yazı	5 yaş	83	8,28	2,83		
Farkındalığı	6 yaş	72	10,06	2,41	1936,500	,000*
Öyküyü	5 yaş	83	5,12	1,93		
Anlama	6 yaş	72	5,50	1,85	2713,000	,316
Görselleri	5 yaş	83	5,43	2,04		
Eşleştirme	6 yaş	72	6,69	1,91	1931,000	,000*
Yazı Yazma	5 yaş	83	4,70	1,69		
Öncesi	6 yaş	72	6,39	1,91	1560,000	,000*
Becerileri	5 yaş	83	38,88	9,72		
Erken	6 yaş	72	46,35	10,36	1821,500	,000*
Okuryazarlık						
Becerileri						
Toplam						
Puanı						

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi; çocukların yaşlarına göre Sesbilgisel Farkınlığı, Yazı Farkındalığı, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri ve Toplam Erken Okuryazarlık Becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Araştırmalara göre çocukların yaşlarının, ilk okuma- yazmayı öğrenmede (Tatal, 2013), okuduğunu anlamada (Işık, 2014), okul olgunluğu ve okuma yazma becerilerini

kazanmada (Çalışkan ve Gündüz, 2013) önemli olduğu, yaş arttıkça beceri puanlarının arttığı, yaş düştükçe puanların azaldığı bulunmuştur.

Çocukların yaşlarına göre Öyküyü Anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu durumda çocukların yaş aralıklarının yakın olması dil gelişimlerinin paralellik göstermesine neden olabilir. Liu ve arkadaşları (2010) 298 Çinli çocuk ile altı yıl boyunca yürüttükleri bir çalışmada çocukların dört yaşındaki öykü anlama ve cümle tekrar etme becerilerinin, yedi yaşında iyi okuma becerisiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada, yaş aralıkları göz önünde bulundurularak yedi yaşında daha iyi okuma becerisi gösterdikleri tespit edilmiştir. Anlam bilgisinin gelişimi çocuğun ilerleyen dönemdeki akademik başarıları için önemli bir yere sahiptir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri puanlarının cinsiyetlerine göre normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Puanlarının Cinsiyetlerine göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Testler	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Dağılım	İstatiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	Kız	,104	74	,045	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,113	81	,013	-	
Yazı Farkındalığı	Kız	,114	74	,019	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,112	81	,013	-	
Öyküyü Anlama	Kız	,136	74	,002	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,150	81	,000	-	
Görselleri Eşleştirme	Kız	,135	74	,002	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,155	81	,000	-	
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	Kız	,136	74	,002	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,133	81	,001	-	
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	Kız	,063	74	,200*	+	Bağımsız örneklem için t testi
	Erkek	,098	81	,054	+	

+ Normal - Normal değil

Erken Okuryazarlık Beceri düzeyi puanlarının hem kız hem de erkek çocuklarında normal dağılıma uymadığı durumunda ve cinsiyete göre becerilerinin karşılaştırılmasında parametrik olmayan Mann Whitney U Testi kullanılarak, çocukların cinsiyetlerine göre Erken Okuryazarlık Beceri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Puanlarının Cinsiyetlerine göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Testler	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	U	p
Sesbilgisel Farkındalığı	Kız	74	16,61	4,81	2782,500	,441
	Erkek	81	15,93	5,29		,587
Yazı Farkındalığı	Kız	74	9,18	2,41	2846,500	,587
	Erkek	81	9,04	3,10		
Öyküyü Anlama	Kız	74	5,58	1,89	2436,000	,041*
	Erkek	81	5,04	1,89		
Görselleri Eşleştirme	Kız	74	6,24	2,11	2587,000	,136
	Erkek	81	5,81	2,04		
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	Kız	74	5,74	1,84	2547,500	,104
	Erkek	81	5,25	2,08		
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	Kız	74	43,73	9,69	2535,500	,098
	Erkek	81	41,09	11,40		

*p<0.05

Tablo 6'ya göre çocukların cinsiyetlerine göre Yazı Farkındalığı, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri ve Toplam Erken Okuryazarlık Becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Erkan (2011) okula hazır bulunmuşluk becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında da cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yıldız ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada çocukların yazı farkındalıklarının gelişimleri açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını bulunmuştur.

Çocukların cinsiyetlerine göre Öyküyü Anlama puanları arasında kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Barody ve Dobbs-Oates (2011) yaptıkları çalışmada, kızların okuryazarlık puanları erkek çocuklara oranla daha yüksektir. Anılan (2004) bazı değişkenler açısından öğrencilerin Türkçe Dersinde okuduğunu anlama becerisini

incelediği çalışmasında, cinsiyete göre bir farklılık bulamamıştır. Bu durumun sebepleri olarak da; kızların ve erkeklerin okuma yazma etkinliklerine karşı motivasyonlarının farklı olması, okulda ve evdeki okuryazarlık materyallerinin kızların daha çok dikkatini çekmesi ve bu materyallerle daha çok zaman geçirmesini belirtmektedir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Annelerinin ğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre Erken Okuryazarlık Beceri düzeyi puanlarının normallik dağılımını Shapiro-Wilk Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Puanlarının Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Testler	Anne Öğrenim	Shapiro-Wilk			Dağılım	İstatistiksel Test	
		İstatistik	Sd	p			
Ses Farkındalık Becerileri	bilgisel	İlkokul				Kruskal Wallis testi	
		Ortaokul	,924	53	,002		-
		Lise	,977	78	,160		+
		Üniversite	,910	22	,048		-
Yazı Farkındalığı		İlkokul				ANOVA	
		Ortaokul	,957	53	,052		+
		Lise	,975	78	,131		+
		Üniversite	,968	22	,672		+
Öyküyü Anlama		İlkokul				Kruskal Wallis testi	
		Ortaokul	,957	53	,054		+
		Lise	,944	78	,002		-
		Üniversite	,936	22	,164		+
Görselleri Eşleştirme		Ortaokul	,912	53	,001	-	Kruskal Wallis testi
		Lise	,951	78	,005	-	
		Üniversite	,748	22	,000	-	
		İlkokul					
Yazı Öncesi Becerileri	Yazma	Ortaokul	,966	53	,140	+	Kruskal Wallis testi
		Lise	,942	78	,001	-	
		Üniversite	,945	22	,250	+	
		İlkokul					
Erken Okuryazarlık Becerileri		Ortaokul	,972	53	,254	+	ANOVA
		Lise	,979	78	,235	+	
		Üniversite	,964	22	,567	+	
		Toplam Puanı					

+ Normal - Normal değil

Yazı Farkındalığı puanlarının çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre normal dağılıma uyduğu gözlenmiş ve karşılaştırmalarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ancak diğer beceriler normal dağılıma uymadığı için karşılaştırmalarda parametrik olmayan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre Yazı Farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilirken diğer beceri puanları Kruskal Wallis testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Testler	Anne Öğrenim	n	\bar{x}	Ss	χ^2 / F	p	Anlamlı Fark
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	İlkokul	2	8,50	2,12	$\chi^2 = 57,241$,000*	*Lise-İlkokul
	Ortaokul	53	12,83	4,23			*Lise-ortaokul
	Lise	78	17,55	4,47			*Lise-Üniversite
	Üniversite	22	20,59	3,02			*Üniversite-İlkokul *Üniversite-Ortaokul
Yazı Farkındalığı	İlkokul	2	2,50	2,12	F= 14,171	,000*	*İlkokul - Ortaokul
	Ortaokul	53	7,87	2,24			*Lise-İlkokul
	Lise	78	9,59	2,57			*Lise-ortaokul
	Üniversite	22	10,95	2,73			*Lise-Üniversite *Üniversite-İlkokul *Üniversite-Ortaokul
Öyküyü Anlama	İlkokul	2	1,50	2,12	$\chi^2 = 32,995$,000*	*İlkokul - Ortaokul
	Ortaokul	53	4,28	1,78			*Lise-İlkokul
	Lise	78	5,83	1,55			*Lise-ortaokul
	Üniversite	22	6,18	1,94			*Üniversite-İlkokul *Üniversite-Ortaokul
Görselleri Eşleştirme	İlkokul	2	4,00	0,00	$\chi^2 = 36,020$,000*	*Lise-ortaokul
	Ortaokul	53	4,85	1,87			*Üniversite-İlkokul
	Lise	78	6,45	1,77			*Üniversite-Ortaokul
	Üniversite	22	7,50	2,13			*Üniversite-Lise
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	İlkokul	2	3,00	2,83	$\chi^2 = 9,556$,023*	*Lise-İlkokul
	Ortaokul	53	4,91	1,85			*Üniversite-İlkokul
	Lise	78	5,81	1,92			*Lise-ortaokul
	Üniversite	22	5,95	2,06			*Üniversite-Ortaokul
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	İlkokul	2	19,50	4,95	F= 27,790	,000*	*İlkokul - Ortaokul
	Ortaokul	53	35,11	8,35			*İlkokul – Lise
	Lise	78	45,37	8,84			*İlkokul – Üniversite
	Üniversite	22	51,14	8,77			*Ortaokul –Lise *Ortaokul - Üniversite

*p<0.05

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri ve Toplam Erken Okuryazarlık Becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 8'e göre anne öğrenim durumu ile çocukların sesbilgisel farkındalığı puanları arasındaki fark incelendiğinde, lise ile ilkokul, ortaokul ve üniversite, üniversite ile ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Anne öğrenim durumu ile çocukların yazı farkındalığı puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile ortaokul, lise ile ilkokul, ortaokul ve üniversite, üniversite ile ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 8'e göre anne öğrenim durumu ile çocukların öyküyü anlama puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile ortaokul, lise ile ilkokul ve ortaokul, üniversite ile ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Yapılan bir çalışmada erken okuryazarlık becerilerini kapsayan öyküyü anlama becerisi açısından anne öğrenim durumu arttıkça çocukta bu becerinin de arttığı görülmüştür (Aksu-Koç, Bekman & Ergüvanlı- Taylan, 2012).

Anne öğrenim durumu ile çocukların görselleri eşleştirme puanları arasındaki fark incelendiğinde, lise ile ortaokul, üniversite ile ilkokul, ortaokul ve lise grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 8'e göre anne öğrenim durumu ile çocukların yazı yazma öncesi beceri puanları arasındaki fark incelendiğinde, lise ile ilkokul ve ortaokul, üniversite ile ilkokul ve

ortaokul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

Anne öğrenim durumu ile çocukların erken okuryazarlık toplam puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite, üniversite ile ortaokul ve lise grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

Ebeveynler çocuklarının eğitimcisi olma rolünü ve çocuğun okul eğitiminin katılımcısı olma rolleri arasında kalırken, kendi öğrenim deneyimlerinden, beklentilerinden ve algılarından yararlanmaktadırlar. Ailenin çocuklarının okullarına anlamlı ve olumlu bir şekilde katıldıklarında, çocukların okulda daha başarılı olma olasılıkları artmaktadır. Bu katılım seviyesinin artması çocuğun yararına olup akademik başarıyı da olumlu yönden bir artış olmasını sağlayacaktır (Dockett ve Perry, 2016, s.77-80). Lynch ve ark. (2007) yaptıkları çalışmada öğrenim durumları daha yüksek olan ebeveynlerin harfleri yazma, resim çizme, sayıları ve şekilleri gösterip çizme gibi direkt öğretim etkinlikleri yerine okuryazarlık etkinliklerine aktif katılım (etkileşimli kitap okuma, kelime oyunları oynama, alışveriş listesi ve e-mail yazma) ve okuryazarlığa değer verme, teşvik etme (çocukları için dergi ve kitap sağlama, çocukların ebeveynlerini okurken ve yazarken görmeleri) etkinliklerine daha çok yer verdiklerini belirtilmiştir. Baydar ve ark. (2010) da yüksek öğrenimli ailelerin çocuklarının boya, kalem, tebeşir gibi malzemelere sahip olma oranlarının daha yüksek olduğunu ve bu durumda çocukların bağımsız yazmaları için özel alanlar oluşturabilmelerini sağladığına dikkat çekmektedir (Akt. Özbek- Ayaz, 2015). Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley (1998) çocukların ebeveynleriyle birlikte hikaye kitabı okuma ve yazı etkinliklerini yapma sıklığının da ebeveynlerin öğrenim durumlarıyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Erken okuryazarlık becerisini gelişiminde ebeveynlerin öğrenim durumlarının bu becerinin gelişiminde önemli yeri vardır. Öğrenim durumları düşük olan ailelerin de bu konuda desteklenerek çocuklarının gelişimleri için gerekli ortam sağlamalarına yardımcı olunmalıdır. Avustralya'da yapılan uygulamada bebeklerin

doğumdan üç yaşa kadar olan süreçte okuma konusunda ailelere yapılan destekle bebeklerin ve çocukların deneyimlerini zenginleştirerek erken okuryazarlık becerilerinin temelini kazanımı amaçlanmıştır. Uygulamada sağlık kontrolüne gelen bebeklerin ebeveynlerine hemşireler tarafından bir okuma paketi verilmektedir. Paket içeriğinde yerel kütüphanedeki kitap listesi, hikaye-şarkı-tekerleme DVD'si, hikaye kitapları vardır. Bu uygulama sayesinde amaç, bebeklerde ve çocuklarda okumanın önemini arttırmak ve ebeveynlerle okuryazarlık aktivitelerini geliştirmektir (Baratt-Pugh, Rohl & Allen, 2017).

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri puanları babalarının öğrenim durumlarına göre normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile test edilerek sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Testler	Baba Öğrenim	Shapiro-Wilk			Dağılım	İstatistiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,978	19	,920	+	
	Lise	,971	97	,033	-	
	Üniversite	,968	37	,346	+	
Yazı Farkındalığı	İlkokul					ANOVA
	Ortaokul	,929	19	,167	+	
	Lise	,980	97	,145	+	
	Üniversite	,959	37	,185	+	
Öyküyü Anlama	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,974	19	,846	+	
	Lise	,952	97	,001	-	
	Üniversite	,943	37	,059	+	
Görselleri Eşleştirme	Ortaokul	,923	19	,130	+	Kruskal Wallis testi
	Lise	,950	97	,001	-	
	Üniversite	,788	37	,000	-	
	İlkokul					
Yazı Öncesi Becerileri	Yazma					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,952	19	,428	+	
	Lise	,947	97	,001	-	
	Üniversite	,894	37	,002	-	
Erken Okuryazarlık Becerileri	İlkokul					ANOVA
	Ortaokul	,989	19	,997	+	
	Lise	,977	97	,087	+	
	Üniversite	,959	37	,190	+	

Yazı farkındalığı ve erken okuryazarlık becerileri toplam puanlarının çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre normal dağılıma uyduğu saptanmış ve karşılaştırmalarda parametrik test kullanılmıştır. Ancak çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre diğer becerilerinin normal dağılıma uymadığı saptanmış ve karşılaştırmalarda parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre yazı farkındalığı puanları ve erken okuryazarlık becerileri toplam

puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilirken diğer beceri puanları Kruskal Wallis testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.



Tablo 10

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Testler	Baba Öğrenim	n	\bar{x}	Ss	χ^2 / F	p	Anlamlı Fark
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	İlkokul	2	8,50	2,12	$\chi^2 = 48,808$,000*	*İlkokul – Lise
	Ortaokul	19	11,79	3,33			* İlkokul- Üniversite
	Lise	97	15,67	4,52			*Ortaokul – Lise * Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	20,49	4,07			*Lise-Üniversite
Yazı Farkındalığı	İlkokul	2	2,50	2,12	F=19,428	,000*	*İlkokul-Ortaokul
	Ortaokul	19	6,79	1,93			*İlkokul – Lise * İlkokul- Üniversite
	Lise	97	8,95	2,46			*Ortaokul – Lise * Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	11,05	2,41			*Lise-Üniversite
Öyküyü Anlama	İlkokul	2	1,50	2,12	$\chi^2 = 25,230$,000*	*İlkokul – Lise
	Ortaokul	19	3,84	2,17			* İlkokul- Üniversite
	Lise	97	5,26	1,65			*Ortaokul – Lise * Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	6,35	1,62			*Lise-Üniversite
Görselleri Eşleştirme	İlkokul	2	4,00	0,00	$\chi^2 = 45,981$,000*	* İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	19	4,16	1,83			*Ortaokul – Lise
	Lise	97	5,75	1,76			* Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	7,78	1,73			*Lise-Üniversite
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	İlkokul	2	3,00	2,83	$\chi^2 = 23,080$,000*	* İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	19	4,16	1,83			*Ortaokul – Lise
	Lise	97	5,35	1,73			* Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	6,65	2,03			*Lise-Üniversite
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	İlkokul	2	19,50	4,95	F=36,987	,000*	* İlkokul-Lise
	Ortaokul	19	30,74	6,72			* İlkokul- Üniversite
	Lise	97	41,28	8,49			*Ortaokul – Lise * Ortaokul- Üniversite
	Üniversite	37	52,35	8,05			*Lise-Üniversite

*p<0.05

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri ve Toplam Erken Okuryazarlık Becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 10'a göre baba öğrenim durumu ile çocukların sesbilgisel farkındalığı puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile lise ve üniversite, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Babaların öğrenim düzeyi ile çocukların ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki farklılığın incelendiği bir çalışmada matematik ve sesbilgisel farkındalık becerileri bakımından, babası üniversite mezunu olan çocuklarının hazır bulunuşluklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akşin, 2013).

Çocukların yazı farkındalığı puanları ile baba öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde ise ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite, lise ile üniversite, üniversite ile ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo10'a göre baba öğrenim durumu ile çocukların öyküyü anlama puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile lise ve üniversite, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan bir araştırmada çocukların anlama becerileri ile anne- baba öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Anılan, 2004).

Baba öğrenim durumu ile çocukların görselleri eşleştirme puanları arasındaki fark incelendiğinde ise ilkokul ile üniversite, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 10'a göre baba öğrenim durumu ile çocukların yazı yazma öncesi beceri puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile üniversite, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile

üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 10'a göre baba öğrenim durumu ile çocukların erken okuryazarlık becerileri toplam puanları arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile lise ve üniversite, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Duman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ailenin sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyi arttıkça çocukların başarı durumlarında artış bulunmuş, diğer bir çalışmada ise annelerin öğrenim düzeyleri çocukların okula hazırbulunuşlulukları üzerinde anlamlı bir fark yaratırken, baba öğrenim düzeylerinin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır (Erkan, 2011).

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İncelenmesi

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Erken Okuryazarlık Beceri puanlarının normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Normallik Test Sonuçları

Alt Testler	Okul öncesi eğitime devam süresi	Shapiro-Wilk			Dağılım	Test türü
		İstatistik	Sd	p		
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	1 yıl	,989	59	,876	+	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,957	75	,013	-	
	3 yıl +	,949	21	,328	+	
Yazı Farkındalığı	1 yıl	,965	59	,086	+	ANOVA
	2 yıl	,981	75	,314	+	
	3 yıl +	,927	21	,120	+	
Öyküyü Anlama	1 yıl	,966	59	,096	+	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,947	75	,003	-	
	3 yıl +	,932	21	,149	+	
Görselleri Eşleştirme	1 yıl	,925	59	,001	-	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,934	75	,001	-	
	3 yıl +	,850	21	,004	-	
Yazı Öncesi Becerileri	1 yıl	,961	59	,057	+	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,931	75	,001	-	
	3 yıl +	,787	21	,000	-	
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	1 yıl	,983	59	,579	+	Kruskal Wallis testi
	2 yıl	,965	75	,037	-	
	3 yıl +	,892	21	,025	-	

+ Normal - Normal değil

Yazı Farkındalığı çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre normal dağılım göstermesi durumunda karşılaştırmalarda parametrik test kullanılmıştır. Ancak çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre diğer beceriler normal dağılıma uymadığından karşılaştırmalarda parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı bir

fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilirken diğer beceri puanları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre ANOVA ve Kruksal Wallis Testi Sonuçları

Alt Testler	Okul Öncesi Süresi	n	\bar{x}	Ss	χ^2 / F	p	Anlamlı fark
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	1 yıl	59	14,19	4,93	$\chi^2 = 15,464$,000	*1 yıl-2 yıl *1 yıl -3 yıl +
	2 yıl	75	17,19	4,49			
	3 yıl +	21	18,71	5,50			
Yazı Farkındalığı	1 yıl	59	7,56	2,39	F=18,876	,000	*1 yıl-2 yıl *1 yıl -3 yıl +
	2 yıl	75	9,88	2,70			
	3 yıl +	21	10,67	2,08			
Öyküyü Anlama	1 yıl	59	4,71	2,00	$\chi^2 = 9,778$,008	*1 yıl-2 yıl
	2 yıl	75	5,73	1,65			
	3 yıl +	21	5,38	2,09			
Görselleri Eşleştirme	1 yıl	59	5,25	1,87	$\chi^2 = 17,180$,000	*1 yıl-2 yıl *1 yıl -3 yıl +
	2 yıl	75	6,32	1,92			
	3 yıl +	21	7,10	2,47			
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	1 yıl	59	4,37	1,70	$\chi^2 = 38,790$,000	*1 yıl-2 yıl *1 yıl -3 yıl +
	2 yıl	75	5,84	1,71			
	3 yıl +	21	7,33	1,80			
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	1 yıl	59	36,34	9,96	$\chi^2 = 33,074$,000	*1 yıl-2 yıl *1 yıl -3 yıl +
	2 yıl	75	45,15	8,96			
	3 yıl +	21	49,24	10,25			

*p<0.05

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri ve erken okuryazarlık becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Çocukların sesbilgisel farkındalıklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ilk sene ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur(p<0.05). Alan

yazında, sesbilgisel farkındalığın okumayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Türkiye’de okul öncesi dönemden başlayarak verilebilecek sesbilgisel farkındalık eğitimi ile çocuk bu beceri edinimini sağlar (Gül & Turan, 2008). Çocukların okul öncesi eğitim müfredatında sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinliklerin olması bu becerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir.

Çocukların yazı farkındalıklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Çocukların öyküyü anlama becerisinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl arasında anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Çocukların görselleri eşleştirme becerisinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Alan yazında okul öncesi eğitimi alan çocukların görsel algı becerilerinin, okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha iyi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Mangır ve Çağatay, 1987, Ferah, 1996 ; Akt. Turan, 2006).

Çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Pehlivan (2006), yaptığı araştırmada anne babaların öğrenim düzeyi ve aylık geliri arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranının arttığını bulmuştur; okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı gelmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin yalnızca akademik beceriler için önemli olmadığı, aynı zamanda çocukların olumlu davranışları belirlemede yardımcı olduğu, erken okuryazarlık becerilerine sahip olan çocukların okulun ilk yılında başarıya ulaşarak daha az problem davranış sergileyip olumlu sosyal becerileri daha çok deneyimlediği çalışmada belirtilmiştir (Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Şahin, Yalçıntaş-Sezgin ve Ulus’un (2019) yaptıkları çalışmalarında, çocukların okula devam etme süresi ile ilgili

veriler, davranış düzenleme becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı yazma öncesi beceriler ve görsel eşleştirme becerilerinde çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlığın yeteri kadar desteklenemediği ve günlük akışta buna yer verilmediği şeklinde açıklanmaktadır.

Çocukların Benlik Algısı Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarının Dağılımı İncelenmesi

Benlik algısı ve alt ölçekleri puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 13’de sunulmaktadır.

Tablo 13
Çocukların Benlik Algısı Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt Ölçekler	\bar{x}	Ss	Düzy
Öz Yeterlilik	33,67	3,88	Yüksek
Öz Saygı	36,41	4,11	Yüksek
Toplam Benlik Algısı	69,49	8,15	Yüksek

Tablo 13’e göre öz yeterlilik puan ortalamaları 33,67, öz saygı puan ortalamaları 36,41, benlik algısı toplam puanları 69, 49 ‘dur. Öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısı toplam puan ortalamalarının, ölçeğin sunduğu sınıflandırmaya göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çocukların Benlik Algısı Puanlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

Çocukların yaşlarına göre benlik algılarının normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov Smirnov Testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Çocukların Benlik Algısı Puanlarının Yaşlarına göre İncelenmesi

Alt Ölçekler	Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Dağılım	Test türü
		İstatistik	Sd	p		
Öz Yeterlilik	5 yaş	,154	83	,000	-	Mann Whitney
	6 yaş	,119	72	,013	-	U testi
Öz Saygı	5 yaş	,129	83	,002	-	Mann Whitney
	6 yaş	,141	72	,001	-	U testi
Toplam Benlik Algısı	5 yaş	,092	83	,080	+	Mann Whitney
	6 yaş	,152	72	,000	-	U testi

+ Normal - Normal değil

Tablo 14 incelendiğinde çocukların benlik algılarının hem 5 yaş hem de 6 yaşta normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ve yaşa göre benlik algılarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların yaşlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilip sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Çocukların Yaşlarına Göre Benlik Algısı Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş	n	\bar{x}	Ss	U	p
Öz Yeterlilik	5 yaş	83	32,77	3,89	2182,500	,004*
	6 yaş	72	34,71	3,62		
Öz Saygı	5 yaş	83	35,40	4,49	2144,500	,002*
	6 yaş	72	37,57	3,28		
Toplam Benlik Algısı	5 yaş	83	68,16	7,31	2172,500	,003*
	6 yaş	72	71,03	8,83		

*p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde çocukların yaşlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Yaralı (2015), okul öncesine devam eden çocukların bilişsel tempoları ile benlik algılarını incelendiği çalışmada yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulamazken, öz yeterlilik puanının 5 yaşta öz saygı puanının 6 yaşta daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öz saygı puanının 6 yaşta daha yüksek çıkması araştırmayı destekler niteliktedir. DüNDAR (2010) okul öncesi çocukların benlik algıları ile bilişsel performanslarının, Şeremet (2006), yaşla beraber kendilik algısının yükseldiğini tespit etmiştir. Can (2015) yaptığı çalışmada çocukların yaşları ile akademik benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çocukların Benlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Çocukların cinsiyetlerine göre benlik algılarının normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov Smirnov Testi ile test edilip ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Çocukların Benlik Algısı Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Dağılım	Test türü
		İstatistik	Sd	p		
Öz Yeterlilik	Kız	,098	74	,074	+	Mann Whitney U testi
	Erkek	,156	81	,000	-	
Öz Saygı	Kız	,122	74	,008	-	Mann Whitney U testi
	Erkek	,119	81	,007	-	
Toplam Benlik Algısı	Kız	,061	74	,200*	+	Mann Whitney U testi
	Erkek	,132	81	,001	-	
+ Normal		- Normal değil				

Benlik algılarının hem kız hem de erkek çocuklarında normal dağılıma uymadığı ve yaşa göre benlik algılarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Çocukların Benlik Algısı Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	U	p
Öz Yeterlilik	Kız	74	34,08	3,46	2613,000	,167
	Erkek	81	33,30	4,22		
Öz Saygı	Kız	74	36,43	3,73	2939,500	,836
	Erkek	81	36,38	4,45		
Toplam Benlik Algısı	Kız	74	70,50	6,34	2725,500	,330
	Erkek	81	68,57	9,46		

Çocukların cinsiyetlerine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Dikici (1998) ,Yaralı (2015) , Turaşlı (2006), Akşin (2013) ve Bosacki (2007) yaptıkları çalışmalarda çocukların cinsiyetlerine göre benlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu durum da araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca İkiz (2009), Şeremet (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet ve benlik algısı arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Pakkal (2007) okul öncesi eğitim alan ergenlerle, Körükçü (2004) okul öncesi çocuklarda, Kılıçaslan (2012) okul öncesi çocuklarda, Örgün (2000), 8. sınıf çocuklarında, Harter(1982) ilkökul çocuklarında, Lawler ve Grymes (1993) okul öncesi çocuklarda, Gabay (1994) ilkökul çocuklarında yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Çocukların Benlik Algılarının Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Annelerinin öğrenim durumları değişkenine göre benlik algılarının alt ölçeklerin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Çocukların Benlik Algılarının Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Normallik Test Sonuçları

Alt Ölçekler	Anne Öğrenimi	Shapiro-Wilk			Dağılım	İstatistiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Öz Yeterlilik	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,912	53	,001	-	
	Lise	,978	78	,186	+	
	Üniversite	,954	22	,374	+	
Öz Saygı	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,959	53	,067	+	
	Lise	,947	78	,003	-	
	Üniversite	,894	22	,023	-	
Toplam Benlik Algısı	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,963	53	,095	+	
	Lise	,829	78	,000	-	
	Üniversite	,939	22	,190	+	
+ Normal - Normal değil						

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algılarının normal dağılıma uymadığı analiz edilmiş ve annelerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel karşılaştırmalarında parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 19'de gösterilmiştir.

Tablo 19

Çocukların Benlik Algılarının Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Anne Öğrenim	n	\bar{x}	Ss	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öz Yeterlilik	İlkokul	2	25,50	7,78	51,884	,000*	*Ortaokul – Lise *Ortaokul – Üniversite *Lise-Üniversite
	Ortaokul	53	31,19	3,33			
	Lise	78	34,72	3,27			
	Üniversite	22	36,68	2,32			
Öz Saygı	İlkokul	2	35,00	9,90	19,896	,000*	*Ortaokul – Lise *Ortaokul – Üniversite
	Ortaokul	53	34,49	4,33			
	Lise	78	37,24	3,58			
	Üniversite	22	38,18	3,25			
Toplam Benlik Algısı	İlkokul	2	60,50	17,68	37,054	,000*	*Ortaokul – Lise *Ortaokul – Üniversite *Lise-Üniversite
	Ortaokul	53	65,68	6,57			
	Lise	78	70,81	8,46			
	Üniversite	22	74,82	4,76			

*p<0.05

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Tablo 19'a göre anne öğrenim durumu ile çocukların öz yeterlilik alt ölçeği arasındaki fark incelendiğinde, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülüp ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır (p<0.05).

Tablo 19'a göre anne öğrenim durumu ile çocukların öz saygı alt ölçeği arasındaki fark incelendiğinde ise ortaokul ile lise ve üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır (p<0.05).

Anne öğrenim durumu ile çocukların toplam benlik algısı puanları arasındaki fark incelendiğinde, ortaokul ile lise ve üniversite, lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır (p<0.05).

Göktaş (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumlarına göre gruplar arasında akademik benlik saygısı puan ortalamaları yönünden anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Annelerinin öğrenim durumları yükseldikçe akademik benlik saygısı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama puanları da yükselmektedir. Yaralı (2015) ve İkiz (2009) 6 yaş grubu çocuklarının anne öğrenim düzeyine göre benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulmuştur ki bu araştırmanın sonucunu destekler boyuttadır. Akşın (2013) ise, okul öncesi çocuklarla yaptığı benlik algısı çalışmasında çocukların anne öğrenim düzeylerine göre benlik algıları arasında anlamlı fark bulamamıştır.

Çocukların Benlik Algularının Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre benlik algularının normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çocukların Benlik Algularının Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Normallik Test Sonuçları

Alt Ölçekler	Baba Öğrenimi	Shapiro-Wilk			Dağılım	İstatistiksel Test
		İstatistik	Sd	p		
Öz Yeterlilik	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,912	19	,080	+	
	Lise	,966	97	,012	-	
	Üniversite	,948	37	,083	+	
Öz Saygı	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,882	19	,023	-	
	Lise	,968	97	,017	-	
	Üniversite	,917	37	,009	-	
Toplam Benlik Algısı	İlkokul					Kruskal Wallis testi
	Ortaokul	,951	19	,412	+	
	Lise	,925	97	,000	-	
	Üniversite	,775	37	,000	-	
		+ Normal		- Normal değil		

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algılarının normal dağılıma uymadığı ve babalarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel karşılaştırılmalarında parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilip sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Çocukların Benlik Algılarının Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Baba Öğrenim	n	\bar{x}	Ss	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öz Yeterlilik	İlkokul	2	25,50	7,78	26,365	,000*	*İlkokul-Ortaokul
	Ortaokul	19	31,11	3,20			*İlkokul-Lise
	Lise	97	33,57	3,78			*İlkokul-üniversite
	Üniversite	37	35,70	2,84			*Ortaokul-Lise
							*Ortaokul-üniversite
						*Lise-Üniversite	
Öz Saygı	İlkokul	2	35,00	9,90	15,083	,002*	*Ortaokul-Lise
	Ortaokul	19	34,11	5,04			*Ortaokul-üniversite
	Lise	97	36,14	3,98			*Lise-Üniversite
	Üniversite	37	38,35	2,75			
Toplam Benlik Algısı	İlkokul	2	60,50	17,68	22,370	,000*	*İlkokul-Üniversite
	Ortaokul	19	65,21	7,07			*Ortaokul-Lise
	Lise	97	69,09	7,82			*Ortaokul-üniversite
	Üniversite	37	73,22	7,67			*Lise-Üniversite

*p<0.05

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Tablo 21'e göre baba öğrenim durumu ile çocukların öz yeterlilik alt ölçeği arasındaki fark incelendiğinde, ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite; ortaokul ile lise, üniversite; lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Baba öğrenim durumu ile çocukların öz saygı alt ölçeği arasındaki fark incelendiğinde, ortaokul ile lise ve üniversite; lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 21'e göre baba öğrenim durumu ile çocukların benlik algı puanları arasındaki fark incelendiğinde ise ilkokul ile üniversite; ortaokul ile lise ve üniversite; lise ile üniversite grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmekte ve sonuçların öğrenim düzeyi yüksek grup lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Göktaş (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında baba öğrenim düzeyinin yükseldiğinde, çocuktaki akademik benlik saygı düzeyinin yükseldiğini ve ders başarısının arttığını bulmuştur. İkiz (2009), Şeremet (2006) ve Yorulmaz (2017) yaptıkları araştırmada baba öğrenim düzeyinin yükseldikçe çocukların benlik algılarının da yükseldiğini bulmuşlardır.

Kurtuluş (2016) okul öncesi çocukların benlik kavramlarını incelediği çalışmasında anne ve babanın öğrenim düzeylerinin düştükçe çocukta benlik puanlarının da düştüğünü saptamıştır. Anne babanın çocuklarının hedeflerine ulaşmada daha çok yardımcı oldukları, daha koruyucu davrandıkları, akademik başarıya ulaşmada baskıladıkları ve sonucunda çocuklarını duygusal olarak cezalandırdıklarını ve bu durumlarının da düşük benlik algısına neden olduğunu tespit etmiştir.

Yakupoglu (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş çocuklarının benlik kavramlarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve babaların eğitim düzeyleri ile çocukların benlik algıları arasında eğilim görülmekle birlikte anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Turaşlı (2006)' nın yaptığı çalışmada da çocukların benlik algı puanlarıyla baba öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cevher ve Buluş (2006) tarafından yapılan araştırmada ise annenin ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygılarının düştüğünü saptanmıştır. Nedeni olarak da ebeveynlerin öğrenim durumları yükseldikçe çocuktaki beklentisinin daha fazla olması, daha bilinçli hareket etmesi gibi davranışlar sergileyeceklerini ummaları olarak gösterir. Bu durum karşısında çocuğun başarısız olacağı duygusuyla yeni sorumluluklar almada isteksiz olmasına, hiçbir etkinliği övülme yen çocuk kendini işe yaramaz ve beceriksiz hissetmesine neden olabilir (Cevher ve Buluş, 2006).

Çocukların Benlik Algılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre İncelenmesi

Çocukların benlik algılarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk Testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Çocukların Benlik Algularının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi		Shapiro-Wilk			Dağılım	Test türü
			İstatistik	Sd	p		
Öz Yeterlilik	1 yıl		,926	59	,001	-	Kruskal Wallis testi
	2 yıl		,967	75	,051	+	
	3 yıl +		,938	21	,195	+	
Öz Saygı	1 yıl		,972	59	,194	+	Kruskal Wallis testi
	2 yıl		,954	75	,008	-	
	3 yıl +		,858	21	,006	-	
Toplam Benlik Algısı	1 yıl		,937	59	,004	-	Kruskal Wallis testi
	2 yıl		,905	75	,000	-	
	3 yıl +		,800	21	,001	-	
+ Normal - Normal değil							

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik alguları normal dağılıma uymamaktadır ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre istatistiksel karşılaştırmalarında parametrik olmayan test kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik alguları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Çocukların Benlik Algılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Öncesi Eğitime Devam süresi	n	\bar{x}	Ss	p	Anlamli fark
Öz Yeterlilik	1 yıl	59	32,12	3,40	17,695	,000*
	2 yıl	75	34,39	3,93		
	3 yıl +	21	35,48	3,57		
Öz Saygı	1 yıl	59	34,90	4,71	15,330	,000*
	2 yıl	75	37,00	3,36		
	3 yıl +	21	38,52	3,37		
Toplam Benlik Algısı	1 yıl	59	66,49	7,77	19,600	,000*
	2 yıl	75	70,99	7,35		
	3 yıl +	21	72,57	9,57		

*p<0.05

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Tablo 23'e göre okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların öz yeterlilik puanları arasındaki fark incelendiğinde, öz yeterlilik puan ortalaması ($\bar{x}= 35,48$), özsaygı puan ortalaması ($\bar{x}=38,52$) ve toplam benlik puan ortalaması ($\bar{x}= 72,57$) üç yıl ve daha fazla yıl okul öncesi kuruma devam eden çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Önder (1997), Turaşlı (2006) ve İkiz (2009) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitime devam etme süresinin benlik algısı puanlarıyla anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır.

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

Alt Test		Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Ses bilgisel Farkındalık Becerileri	r	,495	,364	,463
	p	,000*	,000*	,000*

*p<0.05

Çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

Akşin’in (2013) okul öncesi çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında benlik algıları ile sesbilgisel farkındalık arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu çalışmanın aksine Turaşlı (2006) tarafından yapılan araştırmada kişiselleştirilmiş eğitim materyali uygulanan grubun sesbilgisel becerileri, kafiye kullanımı gibi becerilerin desteklenmesiyle benlik algı puanlarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Özel bir eğitim programıyla benlik algıları desteklenen çocukların ilköğretimde daha yüksek bir hazır bulunuşluluğa sahip olacakları düşünülmektedir.

Simpson ve Everatt (2005) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerileriyle ilköğretim birinci sınıftaki okuma başarıları arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Bütün çalışmalar 4,5-6,5 yaş arasındaki fonolojik farkındalıkları, yazı yazma becerileri ile birinci

sınıftaki okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki tespit etmişlerdir. Okuryazarlık becerilerin yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu bu çalışma ile de desteklenmektedir.

Lonigan ve diğerlerinin (2000) yaptığı çalışmada 4-5 yaş okul öncesi eğitim alan 97 çocukta okuryazarlık becerileri ile ileriki dönem okuma başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaş değişkeni dikkate alındığında çocukların fonolojik farkındalıkların düzeyi ile anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların Yazı Farkındalığı ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların yazı farkındalığı ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25

Çocukların Yazı Farkındalığı ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

Alt Test		Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Yazı Farkındalığı	r	,383	,255	,352
	p	,000*	,001*	,000*

*p<0.05

Çocukların yazı farkındalığı ile öz yeterlilik ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur (p<0.05).

Çocukların yazı farkındalığı ile öz saygı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, çocukların yazı farkındalığı arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların, öykü kitabındaki satırların, soldan sağa doğru, yazılanların söylenebildiği ve söylenenlerin de yazı ile yazılabildiğini anladıkları, yazı diliyle konuşma dilini kendi deneyimleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir (Kandır &Uyanık, 2010).

Çocukların Öyküyü Anlama Becerisi ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların öyküyü anlama becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 26'de gösterilmiştir

Tablo 26

Çocukların Öyküyü Anlama Becerisi ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

Alt Test		Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Öyküyü Anlama	r	,266	,162	,237
	p	,001*	,044*	,003*

*p<0.05

Çocukların öyküyü anlama düzeyleri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, çocukların öyküyü anlama düzeyleri artıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

İlkokul ikinci sınıf öğrencileri (130) ile yapılan bir araştırmada okuma güçlüğü çeken çocukların normal çocuklara göre benlik algılarının daha düşük olduğu ve kelimeleri kodlama, okuduğunu anlama becerilerinin de düşük olduğu görülmüştür (Carlsson, Falth, Gustafson & Svensson, 2014). Bu sonuç, araştırmanın benlik algısı ile öyküyü anlama arasındaki farklılığını desteklemektedir.

Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların görselleri eşleştirme becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir

Tablo 27

Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

Alt Test		Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Görselleri Eşleştirme	r	,410	,366	,468
	p	,000*	,000*	,000*

*p<0.05

Çocukların Görselleri Eşleştirme becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, Çocukların Görselleri Eşleştirme düzeyleri arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

Duyu organları ile beyne aktarılan bilgilerin büyük kısmının görme organımız ile gerçekleşmesi ve görsel algılamanın, algılar içinde en etkili ve en güçlü algılama süreci olması ile bilişsel süreci yakından etkilemektedir (Erben, 2005). Görsel algı, çocuğun gördüğünün farklılıklarını tanıma, benzerliklerini, anlama, eşleştirme, kavrama ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilir. Görsel algı, çocukların bir nesnenin ve varlıkların niteliklerine odaklanmalarını sağlamaktadır (Artut, 2010, s.11-15). Bilişsel süreçlerde aktif bir yere sahip olan görsel algılama çocuğun akademik becerileriyle de yakından ilişkilidir. Görsel algılama becerisinde oluşacak eksiklik tüm yaşam akademik deneyimleri olumsuz yönden etkileyebilir. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocukları okuma-yazma öğrenecekleri ilkokula hazırlamak olduğu düşünülürse görsel algı daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü görsel algı, çocukların okuma-yazmaya

hazırlanmalarında etkili olduğu gibi matematik becerilerini kazanmalarında da önemli bir yere sahiptir (Morozova, Zvyagina, ve Terebova, 2008). Şahin, Yalçıntaş ve Ulus (2019) yaptığı çalışmada davranış düzenleme becerileri ve görselleri eşleştirme bakımından yaş grupları arasında farklılık bulunmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe davranış düzenleme ve görselleri eşleştirme becerileri arttığı tespit edilmiştir. Temel vd. (2016) yaptığı çalışmada da görsel algı ve çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan görselleri eşleştirme becerisi, akademik becerilerin temelinde yer alıp okula hazırlık döneminde çocuğun bu beceriyi geliştirmesi, başarıya ulaşmasını sağlayacak ve karmaşık sorunların üstesinden gelmesi olumlu bir benlik algısı oluşmasını sağlayacaktır.

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların yazı yazma öncesi becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

Alt Test	Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Yazı Yazma Öncesi r	,265	,226	,270
Becerileri p	,001*	,005*	,001*

*p<0.05

Çocukların yazı yazma öncesi becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, çocukların yazı yazma öncesi becerileri artıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının, yazı farkındalığı oluşurken çocuklar, yazı yazmaya ait temel özelliklerin farkına varırlar. Çocukların yazı yazma öncesi becerilerini kapsayan

geliştirici etkinliklere yer verilmesi bu becerinin kazanımını hızlandırır. Küçük kaslara yönelik etkinlikler, yazı merkezinin oluşturularak materyallerle donanımlı hale getirilmesi gibi etkinlikler çocukların bu becerisinin olumlu yönden gelişimini sağlayacaktır (Sevinç, 2003, 183).

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının İncelenmesi

Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öz Yeterlilik, Öz Saygı ve Toplam Benlik Algısının Sonuçları

		Öz Yeterlilik	Öz Saygı	Toplam Benlik Algısı
Erken Okuryazarlık Becerileri Toplam Puanı	r	,514**	,378**	,499**
	p	,000	,000	,000

*p<0.05

Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<0.05). Bir başka deyişle, çocukların erken okuryazarlık becerileri arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

Doğumdan itibaren bebeklerin çevrelerindeki diğer yaşlılarıyla ve yetişkinler ile dil etkileşimlerine girmesi, okuma yazma becerilerine yönelik ilk yaşantılardır. Okul öncesi dönemde çocuğun, dil gelişimi ile ortaya çıkan okuryazarlık becerileri aile içindeki etkili iletişim yoluyla ve ailenin çocuklarıyla beraber geçirdikleri kaliteli zamanla gelişimi sağlanabilmektedir (Kandır & Uyanık, 2010). Erken okuryazarlık, yaşamın ilk yıllarında başlayarak okuryazarlığa ilişkin bil, beceri ve davranışların ediniminin sağlandığı gelişimsel bir süreçtir. Bu beceriler çocuklarda diğer gelişimlerle özellikle de sosyal

etkileşimlerle eş zamanlı olarak gelişmektedir. Okuryazarlık etkinlikleri sosyo-duygusal anlamda olumlu bir ortamda gerçekleşiyorsa, çocuklar bu becerilere karşı daha ilgili olmakta ve daha eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirmektedir (Gökçay & Metin, 2014). Bu durumda çocuğun kendini daha ifade ettiği bir ortamda erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde gelişimi sağlanacaktır.

Çocukların okuryazarlığa olan ilgisi sosyal becerileriyle yakından ilişkilidir (Baroody & Dobb-oates, 2011).

Akademik benlik kavramlarıyla okuma becerilerinin incelendiği çalışmada ilkokul birinci sınıf çocukların okuma becerisine yönelik etkinliklere yeterli şekilde yer verilmemesi çocukların okuma becerilerini olumsuz etkilenmesinin yanı sıra düşük benlik algısına da neden olmuştur. Çocukların okula başlamasıyla erken okuryazarlık becerilerinin özellikle fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin düşük olması sonucunda çocuklarda düşük benlik algısı görülmektedir. Çocukların okula başlarken olumsuz benlik algıları, okula karşı beklentileri, motivasyonu, deneme cesareti ile yakından ilişkili olup akademik becerilerin edinimine karşı çocuğu olumsuz yönden etkilemektedir. Çocukların erken dönem kazandıkları erken okuryazarlık becerileri erken yaşam deneyimleriyle beraber benlik algılarının da olumlu yönden desteklenmesini sağlamaktadır (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Baumeister, Camphell ve Vohs (2003) öz saygı ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında benlik saygısının yüksek olmasının, çocukların okul başarılarını arttırmadığını tespit etmişlerdir. Benlik saygısını yükseltmeye yönelik çalışmaların, okul başarısını yükseltmediğini, kısmen de olumsuz etki yarattığı belirtilmektedir. Benlik saygısını yükseltmek için çocuğa sözlü pekiştireç vermenin sürekli kullanılması çocukların istedik sosyal davranışları göstermesinde ve benlik algılarını olumlu yönde desteklemede katkısı olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda Antalya Manavgat ilçesinde yer alan 4 anaokulunda ebeveynlerinden izin alınan ve okul programını aksatmayacak şekilde toplam 155 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırma verileri çocukların demografik bilgilerini almak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla “Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı”, çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk Testi ile değerlendirilmiştir. Alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizinde bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Alt faktör puanları anne-baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitime devam etme süreleri değişkenlerine göre analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan genel sonuçlar aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4'e göre çocukların yaşlarına göre yazı farkındalığı, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri ve toplam erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların yaşlarına göre öyküyü anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6'ya göre çocukların cinsiyetlerine göre yazı farkındalığı, görselleri eşleştirme, yazı yazma öncesi becerileri ve toplam erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak çocukların cinsiyetlerine göre öyküyü anlama puanları arasında kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 8'e göre anne öğrenim durumu ile sesbilgisel farkındalığı beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile yazı farkındalığı beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile öyküyü anlama puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile görselleri eşleştirme puanları arasında anlamlı bir ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile çocukların yazı yazma öncesi beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile toplam erken okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 10 'a göre baba öğrenim durumu ile sesbilgisel farkındalığı beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile yazı farkındalığı beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile öyküyü anlama puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile görselleri eşleştirme puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile yazı yazma öncesi beceri puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$) baba öğrenim durumu ile çocukların erken okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 12'ye göre çocukların sesbilgisel farkındalıklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ilk sene ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların yazı farkındalıklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine

göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların öyküyü anlama becerisi okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların görselleri eşleştirme okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların yazı yazma öncesi becerileri okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre bir yıl ile iki yıl ve üç yıl daha fazlası arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 13'e göre öz yeterlilik puan ortalamaları 33,67, öz saygı puan ortalamaları 36,41, benlik algısı toplam puanları 69, 49 'dur.

Tablo 15'e göre çocukların öz yeterlilik puanları, öz saygı puanları, benlik algı puanları yaşlarına göre farklı bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 17'e göre çocukların cinsiyetlerine göre öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 19'a göre çocukların anne öğrenim durumu ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile öz saygı arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), anne öğrenim durumu ile benlik puan algıları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 21' göre çocukların baba öğrenim durumu ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile öz saygı arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$), baba öğrenim durumu ile benlik puan algıları arasında anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 23'e göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların öz yeterlilik puanları arasındaki fark incelendiğinde, öz yeterlilik puan ortalaması ($\bar{x}= 35,48$), özsaygı puan ortalaması ($\bar{x}=38,52$) ve toplam benlik puan ortalaması ($\bar{x}= 72,57$) üç yıl ve

daha fazla yıl okul öncesi kuruma devam eden çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24'e göre çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 25'e göre çocukların yazı farkındalığı ile öz yeterlilik ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Çocukların yazı farkındalığı ile öz saygı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, çocukların yazı farkındalığı artıkça öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları da artmaktadır.

Tablo 26'ya göre çocukların öyküyü anlama düzeyleri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 27'ye göre çocukların görselleri eşleştirme becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 28'e göre çocukların yazı yazma öncesi becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 29'a göre çocukların erken okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı birer ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Öneriler

Araştırmanın sonucuyla bağlantılı eğitimcilere ve araştırmacılara verilebilecek öneriler aşağıda yer almaktadır:

Eğitimcilere Öneriler

1. Uygulama yapılan okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin özellikle çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmelerine yönelik etkinliklere olumlu bakış açılarını arttırmak ve mesleki gelişimlerine katkı getirmek amacıyla, yakın çevredeki üniversitelerdeki akademisyenlerden destek (Üniversite ve Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğinde eğitim seminerleri, uygulamalı eğitimler gibi) alınabilir. Bu doğrultuda da destek alan öğretmenler özellikle öğrenim durumu düşük anne ve babaya sahip çocukların ev ortamında hem benlik algısı hem de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik rehberlik yapmaya yönlendirilebilir.
2. Okullarda çocuklara sunulacak yazılı ve görsel materyallerin yanı sıra eğitimcilerin bu materyalleri ilgi çekici bir şekilde çocuklarla birlikte incelemesi, onlar hakkında sohbet etmesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca eğitimcilerin çocuklarla birlikte gazete, hikaye kitapları, dergi, takvim hazırlamasının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı örneklem grupları (farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklarla, sosyal uyum problemi olan çocuklarla gibi) ile çalışmalar yapılabilir.
2. Erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısı üzerinde etkisi olabilecek sosyodemografik çeşitliliğe sahip değişkenlerle incelenebilir.

3. Erken okuryazarlık becerileri ve benlik algısını derinlemesine incelemeye yönelik farklı araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Arıkan, R.(2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Arıkan, R.(2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil.
- Arnott, L.(2018). Children's Negotiation Tactics and Socio-Emotional Self-Regulation in Childled Play Experiences: The Influence of The Preschool Pedagogic Culture. *Early Child Development and Care*, 188(7), 951-965.
- Artut, K. (2010). Okul öncesinde resim eğitimi. Ankara: Anı.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbirim Duyarlılığı Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akoğlu, G., Ergül, C., Sarıca, D.A., Karaman, G., Kudret, B.Z. & Tufan, M.(2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Aksu-Koç A., Bekman, S. & Erguvanlı, T. E.(2012). Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-60.
- Akşin, E. (2013). *60-72 Aylık Çocukların Benlik Algıları İle İlköğretime Hazır Bulunuşlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, E. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan, Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı İle İlişkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altun, D. (2013). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Okumaya Karşı Tutumları İle Ev İçi Okuryazarlık Ortamının İlişkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anılan, H.(2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, &(2), 89-102.
- Atlar, H.(2017). *Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayaz, C., Güleç, H.& Şahin, Ç.(2015). Ailelerin, Çocuklarıyla Gerçekleştirdikleri Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki Farklılıkları Belirleme. *International Journal of Social Science*, 41(1), 543-560.
- Aydın, B.(2019). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Balat, G. (2003). *Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Barratt-Pugh, C., Rohl, M. & Allen, N. (2017). The First Time I've Felt Included: Identifying Inclusive Literacy Learning in Early Childhood through the Evaluation of Better Beginnings. In *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*, 125-142.
- Baroody, E.A.& Oates, D. J. (2011). Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care*, 181:3, 345-359.
- Baumeister, R.F.,Campbell, J.D,Krueger, J.I & Vohs, K.D.(2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, hapiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bay, N. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayraktar, V. & Temel, F. (2015). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. (Edt. Temel, F.) Ankara: Hedef.
- Beaty, J.J.(2018). *Erken Çocuklukta 50 Okuryazarlık Stratejisi* (Çev. Alisinanoğlu, F. & Kaya, S.D.). Ankara: Pegem.
- Berk, L.B. (2018). *Bebekler ve Çocuklar*. (N. I. Erdoğan, Çev.). Ankara. Nobel.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. (B. Onur & A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina.
- Bradley, B. & McKenney, S.(2016). Assessing teacher beliefs about early literacy curriculum implementation. *Early Child Development and Care*, 186:9, 1415-1428.
- Brassard, M.R.& Boehm, A.E.(2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford.
- Bosacki, S. L. (2007) Children's Understandings of Emotions and Self: Are There Gender Differences? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 155-172.
- Bong, M & Skaalvik, E.M. (2003).Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, (1).
- Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B., Ergül, C.& Kargın, T.(2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşpu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.

- Can, S. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı (Muğla İli Örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 159-176.
- Carroll, C. (2013). *The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin, Milwaukee, USA.
- Carlsson, S., Falth, L., Gustafson, S. & Svensson, I. (2014). Self-image and Reading Development - the Effect of Self-Image on Reading Development among Pupils in Grade 2. *The Online Journal of Counseling and Education*, 3(4), 17-34.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708.
- Cosden, M. & Kloomok, S. (1994). Self-Concept in Children with Learning Disabilities: The Relationship between Global Self-Concept, Academic “Discounting,” Nonacademic Self-Concept, and Perceived Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(3), 489-509.
- Çalışkan, M. & Gündüz, F. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *International Periodical For The Language*, 8(8), 379-398.
- Cevher, F. N. & Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 28-39.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

- Dapp, L.C., & Roebbers, C.M. (2018). Self-Concept in Kindergarten and First Grade Children: A Longitudinal Study on Structure, Development, and Relation to Achievement. *Psychology*, 9, 1605-1629.
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, A., (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı.
- Demoulin, F.D.(1998). In Practice: Reading Empowers Self-Concept. *Kappa Delta Pi Record*, 35(1), 31-33.
- Dereobalı, N. & Yazıcı, Z.(2015). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. (Edt. Temel, F.) Ankara: Hedef.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465–481.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186–202.
- Dickinson, D.K. & Neuman, S.B. (2018). *Handbook of Early Literacy Research* (G.Akoğlu & C. Ergül, Çev.). Ankara: Nobel.
- Dikici, A. (1998). *Cassidy kukla görüşme formunun beş-altı yaş çocuklara uygulanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diñç, B. & Parpuç, N.(2018). *Fonolojik Farkındalık*. Ankara: Anı.
- Dockett, S. & Perry, B.(2016). *Okula Geçiş*. (Çev. Erkan, N.S.). Ankara: Nobel.
- Doğusal, N. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Duman, O. (2014). *60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dündar, B.(2010). *Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ile Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düzen, N.(2017). *Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminde görsel algı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Entwistle, H. (2012). *Child Centred Education* (E-book). London.
- Ferah, A(2007). *Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gabay, R. (1994). *Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gendron, B. P., Guerra, N. G. & Williams, K.R. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164
- Goldsmith, A.J., Riggle, J. & Yu, A.C.L. (2011). *The Handbook of Phonological Theory*. (E- Book).Blackwell Publishing.

- Gök F., N.(2013). *Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçay, G. & Metin, T. G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gönen, M. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Dil Eğitimi*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Güneş, A. (2013). *Doğal ebeveynlik*. İstanbul: Timaş.
- Güney, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gül, G.& Turan, F.(2008). Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Güler, D. (2003). 4-5-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13:53-65.
- Harter, S. (1982). The Percieved Competence Scale For Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard. *Plenum Press*, New York.
- Husain, F.M., Choo, J.C.S. & Singh, M.K.M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 846 – 855.

- Işık, A.E.(2014). *60-66 Aylık İken İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk B. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Döneminde İsim Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 449-458.
- Jarmoc, J.(2001). The Image of a Child in His Parent's Minds and Self- Image of Six Year-Old Children. *Early Child Development and Care*, 169 (1), 1-19.
- Jungmeen K., & Dante, C. (2004). A longitudinal study of child maltreatment, motherchild relationship quality and maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 341-354.
- Kabaghe-Mwanza, S. (2015). *Preschool, executive functions and oral language as predictors of literacy and numeracy skills in first grade*. Doctor of Thesis. University of Zambia, Lusaka.
- Kalburan, F. N.C. (2010). *Öykülerle alfabe*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaman, G.(2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nun Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2015). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. (Edt. Temel, F.) Ankara: Hedef.
- Kandır, A., Tezel, Ş., F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime Geçiş Sürecinde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), s. 207-210, Elazığ.
- Kandır, A. & Uyanık, Ö. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Karadeniz, G., & Uluğ, O.M.(2011). *Okul Öncesi Çocuk Ve*. Ankara:Nobel
- Kenç, M.F. & Oktay, B. (2002). Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(124) ,71-79.

- Kılıçaslan, Y. (2012). *Okul Öncesine Devam Eden 5 - 6 Yaş Grubu Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Annelerinin Yaşam Doyumları Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kinney, P.R. & Gray, C.D. (2006). *SPSS12 Made Simple*. New York: Psychology Press.
- Köknel, Ö. (1986). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal, K.(2003). *Okuma Yazmanın öğretimi*. Ankara:Pegem.
- Körükçü, Ö.S.(2004). *Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulga, C.E. (2014). *Günlük Yaşamda Benlik Sunumları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuluş, Y. H. (2017). *Okul öncesi kuruma devam eden 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lawler, D. & Grymes, J.M. (1993). Kindergartners' Self-Concepts and Perceptions of Peer Interactions. *Mid-South Educational Research Association*,143-150.
- Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., & Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-10.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent- variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36 (5), 596-613.

- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2007). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meibauer-Kümmerling, B. (2015). *Erken Okuryazarlık (0-3 Yaş Arası Çocuk Kitapları)*, (E. Uşşaklı, Çev.). İstanbul: Koç.
- Moffat, S. & Vincent, C. (2009) Emergent literacy and childhood literacy-promoting activities for children in the Ontario Child Welfare System. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 4(2), 135-141.
- Morrow, M.L. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York : Guilford.
- Morozova, L. V., Zvyagina, N. V. & Terebova, N. N. (2008). Characteristics of visual perception in seven year-old children differing in functional maturity of brain structures. *Human Physiology*, 34(1), 14-21.
- Neuman, S.B. and Roskos, K. (1993). Access to print for children poverty : Differential effects of adult meditation and literacy enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50.
- Oktay, A. (1999) . *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Örgün, K.S. (2000), *Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek- Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Özcan, Ç. (2012). *Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne- Baba Görüşlerine göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7(3),4-9.
- Özkubat, S.(2015). *Görsel Farkındalık Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pakkal, F.U.(2007). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi.. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Pence, K. (2006). *Assessment in Emergent Literacy*. (E-Book).Plurab Publishing.
- Robson, S.(2016). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*. 186(5), 764-784.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model. *SAGE Open*, 5(1).
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla* (M. Şahin, Çev.), (5. Baskıdan çeviri), Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Seven, S. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramlarının Gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- 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.
- Sherwood, J.J. (1965). Self Identity and Referent Others. *American Sociological Association Sociometry*, 28 (1), 66-81.
- Shokraii, N.H.(1996). The Self-Esteem Fraud: Why Feel-Good Education Does Not Lead to Academic Success. *Center for Equal Opportunity*, 120, 13.
- Simpson, J., & Everatt, J. (2005). Reception class predictors of literacy skills. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 171-188.
- Skowron, A. E. (2005). Parent Differentiation of Self and Child Competence in Low Income Urban Families. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 337–346.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234.
- Stokes, L. M. (2008). Parent Differentiation of Self and Cognitive Competence in Low Income, Rural Families (At-Risk Youth) . *The Penn State McNair Journal Summer*, 15, 100-111.
- şahin, İ., Yalıçintaş- Sezgin, E. & Ulus, L. (2019). 4- 6 yaş çocuklarının Davranış Düzenleme Becerileri ile Ses Bilgisel Farkındalık, Görsel Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Sakarya University *Journal Of Education*, 9(1) 107-128.

- Şeremet, E.Ö.(2006). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şimşek-Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Ünür, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paşlı, H., Demir, H. ve Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2595-2608.
- Turaşlı, N. (2007). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı.
- Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72.
- Turaşlı, K.N.(2011). *Okul Öncesi Çocuk Ve*.(Edt. Uluğ, O. M. & Karadeniz, G.) Ankara: Nobel.
- Turan, E. D. (2006). *Alt sosyo-ekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen 60-71 ay çocuklarında görsel algılama davranışının incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tural, Ö. (2013). *İlk okuma- yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma- yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tutar, H., Altınöz, M., Çakıroğlu, D. (2009); İş Görenlerin Kendilik Algılarının Bireysel Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 489
- Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2000). A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness. *Texas: Pro-ed*.

- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Yakupoglu, Y. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yer Alan, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı Algısıyla Babalarının Bağlanma Stillerinin (Güvenli- Korkulu-Kayıtsız-Saplantılı) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaralı, K.(2015). *Okul Öncesi Eğitime devam Eden 5-6 yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına göre Benlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2002); *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. 8.Baskı, İstanbul: Remzi.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Dönmez, T. & Yekeler, A.D. (2015). Çocuklar Ne Yazıyor? Okul Öncesi Dönemde Yazı Algısının Gelişimi. *International Periodical For The Languages*, 10(3), 1131-1152.
- Yolanda & Padilla, (2002) The Social Ecology of Child Development in the Mexican American Population. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 5(3-4), 9-29.
- Yorulmaz, Z. (2017). *Okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarının ve sosyal uyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ukrainetz, T.A., Nuspl,J.J., Wilkerson,K. and Beddes, S.R.(2010). The effects of syllable intruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quartely*. 26, 60-267.
- Verschueren, K., Doumen, S. & Buyse E. (2012) Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy,
Child Development, 69 (3), 848-872



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

1-Çocuğun Yaşı

5 () 6 ()

2-Çocuğun cinsiyeti

Kız () Erkek ()

3-Annenin öğrenim durumu

() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

4-Babanın öğrenim durumu

() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

5-Çocuğunuz kaç yıldır okulöncesi kuruma devam ediyor?

() Bir yıl () İki yıldır () Üç ve daha fazla

Ek 2. Antalya/Manavgat İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
MANAVGAT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45149551-100-E.5068967
Konu : Hatice GENCER

11.03.2019

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.03.2019 tarih ve 4990368 sayılı dilekçe.

İlgi dilekçe gereğince; Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hatice GENCER okul öncesi devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli tez konusu kapsamında ilçemiz anaokullarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup; Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Yusuf USTA
Şube Müdürü

OLUR
11.03.2019

Muammer SARIDEMİR
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Eki :
1-Dilekçe
2-Öğrenin Belgesi

Mimar Sinan Mah. 6034 sk. Manavgat/ANTALYA
Elektronik Ağ: <http://manavgat.meb.gov.tr>
e-posta: manavgat07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet ERMEYDAN Memur
Tel: (0242)743 25 28 Dahili (203)
Faks: (0242)7463551

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b4b6-6aa3-3071-9a75-5ac5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı Kullanım İzni



TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

01.06.2018

Sayın Hatice Gencer,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. “Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

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

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

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

Araştırmacı İsmi ve İmzası

Hatice Gencer

Tez Danışmanı İsmi ve İmzası





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..