



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE  
ANNELERİN KELİME BİLGİ DÜZEYLERİ İLE  
ANNELERİN ERKEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN  
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Adalet BİLTEKİN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

**ANKARA  
2019**



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK**  
**BECERİLERİ VE ANNELERİN KELİME BİLGİ**  
**DÜZEYLERİ İLE ANNELERİN ERKEN**  
**OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN UYGULAMALARININ**  
**İNCELENMESİ**

**Adalet BİLTEKİN**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANA BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

**ANKARA**  
**2019**

## Etik Beyan

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin adı soyadı: **Adalet BİLTEKİN**

Tarih: **12.07.2019**

İmza: 

## KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Adalet BİLTEKİN tarafından hazırlanan

"Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 12.07.2019



Doç. Dr. Sühendan ER

TED Üniversitesi

Jüri Başkanı



Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Ankara Üniversitesi



Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Ankara Üniversitesi

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

# İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
Önsöz	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	ix
Şekiller	x
Çizelgeler	xi
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Kuramsal Temeller	3
1.1.1. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Kavramlar	3
1.1.2. Erken Okuryazarlığın Önemi	7
1.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler	9
1.1.3.2.1.Ekonomik Nedenler	12
1.1.3.2.2. Aile, Ev Ortamı ve Yetersiz Çevre	14
1.1.3.2.3.Annenin Özellikleri	18
1.1.3.2.4.Gelişimsel Yetersizlikler	19
1.1.4. Erken Okuryazarlığın Gelişim Süreci	20
1.1.4.1.Doğumdan Üç Yaşa Kadar Olan Süreçte Erken Okuryazarlığın Gelişimi	21
1.1.4.2. Üç Yaştan Altı Yaşa Kadar Olan Süreçte Erken Okuryazarlığın Gelişimi	22
1.1.5 Erken Okuryazarlık Becerileri ile ilgili Eğitimsel Yaklaşımlar	23
1.1.5.1.Okumaya Hazıroluş (Reading Readiness)	24
1.1.5.2.Filizlenen Okuryazarlık (Emergent Literacy)	25
1.1.5.3.Bütüncül Dil Yaklaşımı (Whole Language Approach)	26
1.1.5.4.Seslerle İlgili Yaklaşım (Phonics)	27
1.1.5.5.Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Approach)	28

1.1.6. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi	28
1.1.6.1. Ulaş ve Oku (Reach out and Read) Kuruluşunun Önerileri	29
1.1.6.2. Öğrenme Güçlükleri için Ulusal Merkez'in (National Center for Learning Disabilities) Önerileri	30
1.1.6.3. Eğitim ortamında öğretmenler üzerinden öneriler	31
1.1.6.4. Teknoloji İle Okul Müfredatının Bütünleşmesine İlişkin Önerileri	33
1.1.6.3. Kitap Okuma Etkinlikleri Üzerine Öneriler	35
1.1.6.3.1. Sesli Kitap Kullanımı	35
1.1.6.3.2. Etkileşimli Kitap Okuma	37
1.1.6.3.3. Halk Kütüphaneleri	38
1.1.7. Kaynak Özetleri	42
1.1.8. Araştırmanın Amacı	51
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>52</b>
Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.	52
2.1. Araştırmanın Amacı	52
2.2. Araştırmanın Deseni	52
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	53
2.4. Veri Toplama Araçları	60
2.4.1. Genel Bilgi Formu	60
2.4.2. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	60
2.4.3. Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form	62
2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	63
2.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliğinin Belirlenmesi	63
2.6. Veri Toplama Yöntemi	64
2.7. Verilerin Analizi	66
<b>3. BULGULAR</b>	<b>68</b>
3.1. Çalışmanın Nicel Bulguları	68
3.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi 'ne (EROT ) Ait Bulgular	68

3.1.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	69
3.1.1.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Çocuğun Ay Aralığının ve Cinsiyetinin Etkisine İlişkin Bulgular	70
3.1.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulgular	71
3.1.1.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Ev Ortamında Çocuğun Desteklenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular	74
3.1.1.5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular	78
3.1.2. Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form'una Ait Bulgular	79
3.1.2.1. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	80
3.1.2.2. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statüsünün Etkisine İlişkin Bulgular	81
3.1.2.3. Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanlarında Annenin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular	82
3.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanları ile Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	83
3.2. Çalışmanın Nitel Bulguları	84
3.2.1. Annelerin Erken Okuryazarlık Tanımına İlişkin Görüşleri	84
3.2.2 Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Ev Ortamında Gerçekleştirdiği Desteklere İlişkin Görüşleri	87
3.2.3. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	102
<b>4. TARTIŞMA</b>	<b>106</b>
4.1 Nicel Bulguların Tartışılması	106
4.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulguların Tartışılması	107
4.1.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Çocuğun Ay Aralığının ve Cinsiyetinin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	108
4.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	109



4.1.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında Annelerin Ev Ortamında Çocuğun Desteklenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	111
4.1.5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	115
4.1.6 Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulguların Tartışılması	116
4.1.7. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	117
4.1.8. Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanlarında Annenin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	118
4.1.9. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanları ile Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması	119
4.2 Nitel Bulguların Tartışılması	120
4.2.1 Annelerin Erken Okuryazarlık Tanımına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	121
4.2.2 Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Ev Ortamında Gerçekleştirdiği Desteklere İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	122
4.2.3. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	124
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>126</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>132</b>
<b>EKLER</b>	<b>145</b>
EK-1	145
Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin	145
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul 'dan Alınan İzin	146
EK-2	147
Bilgilendirilmiş Katılımcı Yasal Veli Onam Formu-1	147
Bilgilendirilmiş Katılımcı Yasal Veli Onam Formu-2	149
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>151</b>

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada 60-72 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyinin belirlenmesi ile annelerin erken okuryazarlığa ve çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Tanıdığım ilk günden beri güler yüzlü, sevecen ve sıcakkanlı olan, her türlü yardıma hazır, devam etmem için beni yüreklendiren ve bu araştırmayı gerçekleştirmemde bana tüm bilgi, birikimiyle yardımcı olan, çok kıymetli tez danışmanım, çiçeği burnunda profesör, Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamda testlerini kullanmama müsaade eden ve her türlü soruma hiçbir karşılık beklemeden sabırla cevap veren değerli akademisyenler Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden Doç. Dr. Cevriye ERGÜL, Öğretim Görevlisi Burcu KILIÇ TÜLÜ' ye ve Koç Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden Prof. Dr. Sami GÜLGÖZ ve Prof. Dr. Nazlı BAYDAR'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı gerçekleştirmeme fırsat sağlayan tüm okullara ve okullarda bana yardımcı olan tüm personele, çalışmama katkı sağlayan tüm çocuklar ve velilere de teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, en büyük dert ortağım, sırdaşım, arkadaşım, kıymetlim, annem Zeynep BİLTEKİN'e, her zaman arkamda dimdik duran, kendimi onun yanında hep güvende hissettiğim babam Mükerrerem BİLTEKİN'e, her zaman yanımda olan, en zor zamanlarımda bile hep beni kollayan, kimi zaman arkadaşım kimi zaman ağabeyim olan Mevlüt BİLTEKİN'e bütün kalbimle teşekkür ederim.

## SİMGELER VE KISALTMALAR

EROT Erken Okuryazarlık Testi

MEB Milli Eğitim Bakanlığı



## ŞEKİLLER

Şekil 1. 1. St Charles Şehir –Halk Kütüphane Birliğinin Haziran 2015 Etkinlik Takvimi	41
Şekil 3. 1. Annelerin Erken Okuryazarlığın Tanımına İlişkin Görüşleri	85
Şekil 3. 2. Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Neler Yaptığına İlişkin Görüşleri	87
Şekil 3. 3. Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Nelere Dikkat Ettiğine İlişkin Görüşleri	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Şekil 3. 4. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	97
Şekil 3. 5. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	103

## ÇİZELGELER

<b>Çizelge 2. 1.</b> Nicel çalışma grubundaki çocukların bilgilerine ilişkin dağılım	55
<b>Çizelge 2. 2.</b> Nicel çalışma grubundaki annelerin bilgilerine ilişki dağılım	57
<b>Çizelge 2. 3.</b> Nitel çalışma grubundaki annelerin çocuklarının bilgilerine ilişkin dağılım	58
<b>Çizelge 2. 4.</b> Nitel çalışma grubundaki annelerin bilgilerine ilişkin dağılım	59
<b>Çizelge 2. 5.</b> Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Güvenirlik Analizi Bulguları	64
<b>Çizelge 2. 6.</b> Erken Okuryazarlık Testi (EROT) normallik dağılımı sonuçları	66
<b>Çizelge 2. 7.</b> Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form normallik dağılımı sonuçları	67
<b>Çizelge 3. 1.</b> Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	69
<b>Çizelge 3. 2.</b> Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin dağılım	69
<b>Çizelge 3. 3.</b> Çocukların yaşlarına göre erken okuryazarlıklarına ilişkin T Testi sonuçları	70
<b>Çizelge 3. 4.</b> Çocukların cinsiyetlerine göre Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları	70
<b>Çizelge 3. 5.</b> Okul bölgesine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları	71
<b>Çizelge 3. 6.</b> Gelir düzeyine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	71
<b>Çizelge 3. 7.</b> Anne öğrenim durumuna göre Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	72
<b>Çizelge 3. 8.</b> Baba öğrenim düzeylerine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	73
<b>Çizelge 3. 9.</b> Annenin çocukla geçirdiği süreye göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	74
<b>Çizelge 3. 10.</b> Anne çalışma durumuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ilişkin T-Testi sonuçları	74
<b>Çizelge 3. 11.</b> Annenin çocuğuyla nasıl oyun oynadığına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	75
<b>Çizelge 3. 12.</b> Annelerin çocuk gelişimi eğitimi alma durumlarına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları	75
<b>Çizelge 3. 13.</b> Annenin çocukla yaptığı etkinliğe göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	76

<b>Çizelge 3. 14.</b> Annenin çocuğa kitap okuma sıklığına göre çocukların erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	76
<b>Çizelge 3. 15.</b> Annenin kitabı nasıl okuduğuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	77
<b>Çizelge 3. 16.</b> Annenin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	78
<b>Çizelge 3. 17.</b> Annenin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları	79
<b>Çizelge 3. 18.</b> Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	80
<b>Çizelge 3. 19.</b> Çocukların okul bölgesine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları	80
<b>Çizelge 3. 20.</b> Annelerin öğrenim durumlarına göre Anne Kelime Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları	81
<b>Çizelge 3. 21.</b> Gelir düzeyine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları	81
<b>Çizelge 3. 22.</b> Annelerin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları	82
<b>Çizelge 3. 23.</b> Annelerin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre Anne Kelime Bilgisi Testi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları	83
<b>Çizelge 3. 24.</b> Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi puanları ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Testi sonuçları	84

## 1. GİRİŞ

Okuryazarlık kavramının son yıllara kadar birçok tanımı yapılmıştır. UNESCO, 1951 eğitim istatistiklerini standart duruma getirmek için toplanan uzmanlardan oluşan bir komiteyle okuryazarlık (literacy) ve yarı okuryazarlık (semi-literacy) kavramlarını tanımlamıştır. Bu komiteye göre okuryazar kişi " günlük hayattaki kısa ve basit cümleleri hem anlayarak okuyabilen hem de yazabilen kişidir." Yarı okuryazar kişi ise " günlük hayattaki kısa ve basit cümleleri anlayarak okuyabilen fakat yazamayan kişidir." (UNESCO, 1997).

Okuryazar olmak yani okuma yazma becerisini kazanabilmek bir süreçtir ve bu süreçte birçok ön beceri kazanılması gerekir ve bu ön beceriler de erken okuryazarlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2014).

Yapılan çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin çocukların okuma yazma ile ilgili gelişimini ve başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Burke ve ark., 2009; Catts ve ark., 2002; Spira ve ark., 2005 ve Utchell ve ark. 2016). Örneğin, Spira ve arkadaşlarının (2005) düşük gelirli ailelerin çocuklarının gittiği bir okul öncesi kurumda yaptığı araştırmaya göre, birinci sınıfta bu ön becerileri eksik olan çocukların yaklaşık %70 'inin, dördüncü sınıfta okuma ile ilgili önemli problemler yaşadıkları sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin eksikliğinin çocuğun zaman geçtikçe akranlarıyla arasındaki bu açığı kapatmakta zorlanmasına sebep olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, dil bozukluğu olan çocukların okuma performansı boylamsal desende değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çocukların

okul öncesi dönemde okuma yazma ile ilgili deneyim ve bilgilerin, ilkokuldaki okuma başarılarını etkilediği belirtilmiştir (Catts ve ark., 2002).

Başka bir boylamsal çalışmada ise çocukların anaokulu çağındaki erken okuryazarlık becerileri ve ilkokuldaki okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmaya göre, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili performansın ilkokul üçüncü sınıfa kadar olan okuma performansını etkilediği sonucu çıkarılmıştır (Utchell ve ark., 2016). Bir diğer çalışmada, anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerileri ve çocukların ilkokul ikinci sınıfa kadar olan okuma performansları değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın ve değerlendirmelerin sonucunda, çocukların erken okuryazarlık beceri performanslarının, ilkokul ikinci sınıftaki okuma performanslarını tahmin edici nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır (Burke ve ark., 2009). Bu çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin ilkokuldaki okuma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocukların ilkokuldaki başarı seviyesinin, ileri yaşamdaki okul başarıları ile ilişkili olduğu sonucuna varılan birçok çalışma mevcuttur (Hernandez, 2011; Juel, 1988 ve Lloyd, 1978). Örnek vermek gerekirse; yapılan boylamsal bir çalışma çocukların okul hayatlarındaki üçüncü sınıfa kadar olan öğrenim hayatlarının liseyi bırakmaları ya da başarılı bir şekilde devam etmelerini etkilediğini göstermiştir (Lloyd, 1978). Yapılan başka bir boylamsal çalışmaya göre ise - Texas'ta 54 çocukla yapılan çalışma- birinci sınıfta okuma yazma becerileri düşük olan çocukların, %80 'inin dördüncü sınıfta da okuma yazma becerilerinin düşük olduğu ve birinci sınıfta okuma yazma becerisi orta düzeyde olan çocukların % 87 'sinin dördüncü sınıfta da okuma yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür (Juel, 1988). Hernandez (2011)' in yaptığı çalışmaya göre üçüncü sınıfta yeterli derecede okuma becerisi olmayan her altı çocuktan birinin lisede kalmadan mezun olmadığı ve bu başarısızlık oranının okuma becerisi iyi derecede olan çocuklara göre 4 kat daha fazla olduğu bulunmuştur.



Çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve ilerideki eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için özellikle anaokullarında ve anasınıflarında öğretmenlerin bu konuda bilinçli olması ve çocukların gelişimine en uygun şekilde katkıda bulunması gerekmektedir (Snow ve ark., 1998).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin çocukların ilerideki akademik başarılarını etkileyebileceği ve annelerin çocukla olan iletişiminin bu becerileri etkileyebileceği dolayısıyla annelerin kelime bilgisinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncelerle birlikte, araştırmanın amacı çocukların erken okuryazarlık becerileri ile annelerin kelime bilgisinin ve annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## **1.1. Kuramsal Temeller**

Bu kısımda erken okuryazarlığın tanımı ve erken okuryazarlık ile ilgili kavramlar, erken okuryazarlığın önemi, erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler, erken okuryazarlığın gelişim süreci, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitimsel yaklaşımlar, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

### **1.1.1. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Kavramlar**

Okuryazarlık ve erken okuryazarlık kavramları günümüze kadar birçok kez tanımlanmıştır. Bu nedenle UNESCO, 1951 yılında eğitim istatistiklerini standart

duruma getirmek için toplanan uzmanlardan oluşan bir komite tarafından okuryazarlık kavramını "Okuryazar kişi günlük hayattaki kısa ve basit cümleleri hem anlayarak okuyabilen hem de yazabilen kişidir." olarak tanımlamıştır. İngilizce dilinde, on dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar okuryazar olmak bir yazıyı okuyabilme ve yazabilme becerisi olarak tanımlanırken aynı zamanda daha geniş anlam olarak belirli bir alanda bilgili ya da eğitim görmüş kişi olarak da tanımlanmaktaydı. Okuryazar olmak ve okuryazarlık kavramı diğer dillerde de farklılık göstermektedir.

Erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili çalışmaların tarihçesine bakıldığında ise; 1900'lü yılların başlarında okuryazarlığın formal eğitimle ilköğretim birinci sınıfta başladığı görüşü hakim olmuştur. Bu görüşün hâkim olmasının en önemli sebebi olan gelişim psikoloğu Gesell'in savunduğu görüşe göre, bir çocuğun okumayı öğrenebilmesi için gereken en önemli etkenin çocuğun gerekli olgunluğa erişmesidir. Bu yıllarda okul öncesi öğretmenleri genellikle okuma ile ilgili etkinlikleri çocuklar bu olgunluğa erişene kadar vermezlerdi. Ancak, oyuna teşvik etmek, keşfetmek, problem çözme becerilerinin geliştirmek, şarkı söylemek ya da ünitenin temasına bağlı olarak bir konuyu tartışmak için çocuklara kitap ve benzeri materyalleri okuyarak alt yapı oluşturdular (Morrow, 2005). Çocukların okuma yazmayı öğrenmek için olgunlaşması konusunda 1931 yılında Morphet ve Washburne'ün yaptığı çalışmalar doğrultusunda bir çocuğun okuma yazmayı öğrenmeye başlaması için en ideal zamanın çocuğun zihinsel yaşının 6 yaş 6 aylık olgunluğa erişmesi olduğu kanaatine varmışlardır (Briggs ve Sampson, 1981). Bu dönemde, Okumaya Hazırlık (Reading Readiness) kavramı, yani bir çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesi için belli bir olgunluğa erişmesi kavramı oluşmuştur (Chapel ve Smith, 1970). Ancak 1930'lar ve 1940'lardan sonra çocukların doğal olarak bu olgunluğa erişmesini beklemek yerine, eğitimciler çocukların bazı ön becerilerinin desteklenerek bu olgunluğa erişmesini kolaylaştırmak fikrine odaklanmışlardır. Bununla beraber okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okuma yazma olgunluğuna erişmesini destekleyecek materyaller artmıştır (Morrow, 2005).

Yıllar geçip, 1966 yılına geldiğinde ise Filizlenen Okuryazarlık (Emergent Literacy) kavramı Yeni Zelandalı araştırmacı Marie Clay tarafından ortaya konulmuştur. Marie Clay'e göre Filizlenen Okuryazarlık becerileri henüz okuma yazma bilmeyen çocukların yazma ve okuma materyallerini kullanarak, okuma ve yazmayı taklit etme davranışı olarak tanımlanmıştır. Günümüzde Filizlenen Okuryazarlık kavramı bu tanımdan daha geniş anlamıyla kullanılmaktadır. Günümüzde okuryazarlığın gelişiminin doğumdan itibaren başladığı ve sözel dilde, kitaplarla, müzik ve kitle iletişim araçlarıyla yaşanan ilk tecrübelerin dahi etkili olduğu bilinmektedir. Filizlenen okuryazarlık çocukların okuma ve yazma becerilerine katkıda bulunabilecek her gelişim alanını kapsamaktadır, buna bilişsel, duygusal, sosyal ve düşünsel gelişim gibi olası bütün gelişimsel alanlar dahil edilmektedir (Canadian Council On Learning, 2006).

Niger Hall'ın 1987 yılında yaptığı çalışmaya göre, filizlenen (emergent) teriminin İngilizce alanyazında kullanılmasının dört sebebi vardır. Bunlardan ilki, filizlenen (emergent) terimi çocuğun gelişimindeki okuryazar gibi var olan davranışlarına işaret eder olmasıdır. Bir başka deyişle, çocuğun etrafında maruz kaldığı tüm yazılı materyallere yaşamının ilk yıllarından itibaren anlam vermesi ve yetişkinlerle yazılı materyaller hakkında etkileşimde bulunması durumudur. İkincisi, bu terimin kullanılması okuryazar olmanın belli basamakları olduğuna dikkat çekmesidir. Bu sebeple okuryazarlık ortamının çocuğa sağlanması için ilkokula başlayacağı çağı beklememek ve çocuk daha okula başlamadan evde bu ortamın sağlanması gerekir. Üçüncüsü, filizlenen okuryazarlık (emergent literacy /emerging literacy) kavramının çocukların kelimelerin anlamını kavrayabilme kabiliyetlerinin olduğunu ve kavramaları gerektiğini vurgular. Bir başka deyişle, çocuklar çevre anlayışlarını inşa eden aktif varlıklardır ve bu çevrede azımsanamayacak kadar çok yazı bulunmaktadır. Son olarak, ancak koşullar doğru şekilde sağlanırsa okuryazarlık belirir ya da filizlenir (emerge). Bunun anlamı, çocukların soruları yetişkinler tarafından etkileşimle ve anlamlı yazılarla desteklenmek mecburiyetinde olmasıdır (Campbell, 2002).

Filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ya da son yıllarda alanyazında daha sık kullanılan haliyle erken okuryazarlık (early literacy) terimini kısaca tanımlamak gerekirse, çocukların okuma yazma becerisi kazanmadan önce kazanması gereken bütün ön beceriler olarak belirtilebilir (Ergül ve ark., 2014; Karaman, 2014 ve Whitehurst ve Lonigan, 1998). Emergent literacy ifadesinin Türkçe'ye çevirisinde Türkçe kaynaklarda fikir birliği yoktur ve "emergent literacy" terimi "filizlenen okuryazarlık" (Baydık, 2003) , "ilkokuma - yazma öğretiminde kuluçka dönemi" (Çelenk, 2003), "gelişen okuryazarlık" (Erdoğan Işıkoğlu ve ark., 2015 ve Karaman, 2013) ya da "gelişimsel okuryazarlık" (Bay ve ark., 2014) gibi ifadelerle çevrilmiştir. Bu çalışmada, "emergent literacy" terimi okuma yazma sürecinin ilk adımını en kısa ifadeyle vurgulaması (alanyazında kullanılan ifadeler arasında) sebebiyle "filizlenen okuryazarlık" olarak bahsedilmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinin anaokulundan daha önce kazanıldığı ve dil gelişimi ve motor gelişim gibi birçok gelişim alanıyla ilişkilendirildiği söylenmektedir. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin anaokulundan da daha önce gelişmeye başladığı birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Bu ön beceriler ilkokuldaki formel eğitime kadar erken okuryazarlık becerileri olarak tanımlanmıştır (Teale ve Sulzby, 1986).

Whitehurst ve Lonigan (1998) yaptıkları araştırmada, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili iki görüş ortaya koymuştur. İlk görüş, okuryazarlık ve okuryazarlık öncesi süreçleri arasında keskin bir sınır bulunmadığı fakat erken okuryazarlık becerileri formel eğitimden önce başladığı yönündedir. Diğer görüş ise erken okuryazarlık becerileri okuma yazmaya hazır olmaktan farklı olduğu ve sözel dil gelişimi, okuma ve yazma gelişimi birbiriyle bağlantılı olduğu yönündedir.

Amerikan Kütüphane Birliği'nin (American Library Association) yaptığı tanıma göre (2009) erken okuryazarlık bebeklere erken dönemde okuma yazma eğitimi vermek ya da nasıl okuyacaklarını öğretmek değildir. Erken okuryazarlık bebeklerin gelişiminin doğal bir parçası olarak kitaplar vasıtasıyla eğlenmesi, ebeveynleriyle arasında olumlu etkileşimler kurması becerisidir. Ayrıca okuryazarlık

deneyiminin zengin olmasında erken okuryazarlık becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Cedar Mill Halk Kütüphanelerinin (Cedar Mill Community Libraries, 2017) yapmış olduğu tanıma göre ise, erken okuryazarlık gerçekten okuyabilir ya da yazabilir durumda olmadan önce yazmak ve okumakla ilgili çocukların öğrendikleri her şey olarak belirtilmektedir.

### **1.1.2. Erken Okuryazarlığın Önemi**

Çocukların erken yaşlarda yürürken, koşarken, kendi bedenlerini kontrol etmeyi öğrenirken gelişimleri olduğu gibi okumanın ve yazmanın da gelişimi olmaktadır. Okul öncesi eğitimi ve ilkokul yıllarında kelimelerin nasıl harflerden ve seslerden oluştuğu, sayfanın düzenlemesinin nasıl olduğu gibi temel konulardan başlamak okuryazarlığın ilk adımıdır. Ortaokul ve lisedeki çocuklar okuryazarlık bilgilerini eğitimlerinin ilk yıllarındaki temel becerilerin üstüne inşa ederler (Moore ve ark., 1999). Erken okuryazarlık becerileri çocukların konuşma ve işaretlerini de kapsayan sözel ve sözel olmayan kendini ifade etme becerileriyle erken dönemde başlamaktadır. Çocuklar zamanla, dil gelişimiyle birlikte birçok yolla -bu bazen kitap okuyarak da olabilir, bazen çevrede yetişkinlerle konuşarak da olabilir-yeni kelimeler öğrenmeye başlarlar (Shrier, 2013). Bu nedenler erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemde desteklenmesi önemlidir.

Yapılan bir çalışmada çocukların anaokulunda yazı hakkındaki kavramlar (soldan sağa yazmak gibi), alfabe bilgisi gibi erken okuryazarlık becerileri ve ilkokulun ilk yıllarındaki okuma performansları değerlendirmişlerdir. Buna göre çocukların okulun ilk yıllarındaki okuma başarısının erken okuryazarlık becerilerindeki performanslarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Plaza ve Cohen, 2006). Duncan ve ark. 'nın (2007) yaptığı bir çalışmada ise çocukların erken dönemdeki becerileri ve sonraki akademik başarının arasındaki ilişki boylamsal bir çalışmayla değerlendirilmiştir. Bu çalışma ile çocukların ilkokula başladığındaki okuma ile ilgili ön becerilerinin, (dikkat ve matematik seviyesinde de olduğu gibi)

sonraki yıllardaki akademik başarısını (okuma performansı, matematikte gösterdiği performans) ön görebilecek derecede önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerilerinin de dahil olduğu ön becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir ve çocukların ilerideki akademik hayatlarındaki önemine dikkat çekilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada (Claessens ve ark., 2008) ilkokul yılları ve sonrasında okuma yazmayı öğrenmekte problem yaşayan çocukların okul öncesinde bazı ön becerilerin yani erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasıyla alakalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocuklar okula başladıklarında okumaya istekli olabilmeleri için dil gelişiminin ve erken okuryazarlık gelişimi ön koşullardır. Özellikle de okuma güclüğü riski taşıyan çocukların dil ve okuryazarlık konusunda teşvik edilmesi gerekir çünkü sonraki dönemde okuma becerilerinin kazanımında belirleyici etkileri vardır. Düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimine gidebilmesi, buna bağlı olarak dil ve okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi önem taşır. Bu durumda, çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminin ekonomik sebeplere bağlı olarak sahip olduğu dezavantajın olumsuz etkilerinin azaltılması ya da önüne geçilmesi sağlanabilmektedir (Snow ve ark., 1998).

Birçok çalışmada (Biemiller, 2006; Claessens ve ark., 2008; ve Otto, 2008) okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık konusuna değinmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim çağının erken okuryazarlık becerileri için önemli bir zaman dilimi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca sözel dil becerileri okuma ve yazmanın temelini oluşturmaktadır. Konuşma ve dinleme becerileri okul öncesi dönemde öğrenilmektedir ve ilerideki yıllarda okul başarısı ve okuma yazma becerisini önemli ölçüde etkilemektedir. Sözel becerileri gelişmemiş bir çocuk ilerideki yıllarda yaşıtlarına ayak uydurmakta zorluk çekebilmektedir (Biemiller,2006). Bu nedenle geliştirilen eğitim programlarında dilin ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine dikkat çekilmesinin önemine değinilmektedir (Snow ve ark., 1998).

Seksen dokuz ülkenin profesyonelleriyle (öğretmenler, akademisyenler, uzmanlar gibi) yapılan okuryazarlık hakkında yapılan anket çalışmasına göre; katılımcıların % 78'i erken okuryazarlığı çok önemli ya da son derece önemli olduğunu bildirmiş fakat ülkelerinde erken okuryazarlık konusuna yönelimin çok ve son derece önemli olduğunu söyleyenlerin oranı % 58 olmuştur. Hem bağlı buldukları toplulukta hem de bağlı oldukları ülkede erken okuryazarlık konusu en önemli ilk konu olurken, yönelimin en fazla olduğu konu değerlendirme ve standartlar olduğunu belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık ülkeler ve toplulukların yöneliminde ilk beşe girerken, profesyonellere göre de olduğundan daha çok dikkat edilmesi gereken hususlarda erken okuryazarlık ilk beşe girmiştir (Edward, 2017).

Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve programının yapılması da buna bağlı olarak önem kazanmaktadır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek; kapsamlı ve ayrıntılı, iyi bir erken okuryazarlık programı için gereklidir. Çocukların erken okuryazarlık gelişimini değerlendirmek, program hazırlayan öğretmenlere yol gösterici olmakla birlikte bu konuda özel eğitime ihtiyaç duyabilecek çocukları belirlemek için de önemlidir (McAfee ve ark., 2004). Bu durum risk gruplarındaki çocukları belirlemek ve onların dezavantajlarından en az düzeyde etkilenmelerini önlemek açısından önemlidir.

### **1.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler**

Amerika'da Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü (The National Institute for Literacy) liderliğinde ilk olarak 2002'de erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilimsel araştırmaların sentezinin yapılması amacıyla Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Panel) düzenlenmiştir. Panelin amacı, sıfır beş yaş arası çocukların okuma becerilerini geliştirmek, erken okuryazarlık gelişimini, ev ve aile ortamının etkilerini incelemek ve bu becerilerin gelişmesi için eğitim politikaları geliştirmektir. Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nin (Lonigan ve Shanahan, 2009) raporunda okuma yazma becerilerini etkileyecek erken dönemdeki faktörler vardır ve

bu faktörler okuma yazma becerilerini etkilediği gibi diğer faktörlerin de etkisi hakkında da ipucu verebilir.

Ulusal Erken Okuryazarlık Panelinde (Lonigan ve Shanahan, 2009) ele alınmış olan faktörler aşağıda sunulmuştur:

- **Alfabe bilgisi (alphabet knowledge):** Harflerin seslerini ve isimlerini bilmek ve yazılı harfle ilişkilendirme becerisi olarak ifade edilir.
- **Sesbilgisel farkındalık (phonological awareness):** Konuşma dilinde anlamdan bağımsız olarak sesleri fark etmek, analiz etmek ve sesleri doğru şekilde çıkarma becerisi olarak ifade edilir.  
Sesbilgisel farkındalık (phonological awareness) becerisinin kazanımı ve okuma becerisini önemli oranda etkiler. Bu konuda yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalığı yeterli olmayan çocukların okuma güçlüğü çektiğini ve sesbilgisel farkındalığın okuma becerisine olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur (Turan ve Gül, 2008).
- **Harflerin ya da rakamların hızlı ve otomatik isimlendirilmesi (rapid automatic naming (RAN) of letters or digits):** Birbiri ardına gelen harfleri ya da rakamları isimlendirme becerisi olarak ifade edilir.
- **Renklerin ya da objelerin hızlı ve otomatik isimlendirilmesi (RAN of objects or colors):** Birbiri ardına gelen objelerin ya da renklerin isimlendirme becerisi olarak ifade edilir.
- **Yazma ya da isim yazma (writing or writing name) :** Kendi ismini yazma ya da istek üzerine harfleri tek tek yazma becerisi olarak ifade edilir.
- **Fonolojik hafıza (phonological memory):** Konuşma dilindekileri kısa süreli hafızada tutma becerisi olarak ifade edilir.



Bu altı faktörle birlikte potansiyel beş faktör daha vardır ve bunlar erken okuryazarlığa kısmen etki ederler. Bunlar da şu şekilde sıralanabilir:

- **Yazı hakkında kavramlar (concepts about print):** Yazı düzeni hakkında bilgi becerisi olarak ifade edilir. Örneğin; Soldan sağa yazı yazmak ya da kitabın arka ve ön kapağı hakkında (yazarın adı, kitabın içeriği gibi) bilgi sahibi olmak gibidir.
- **Yazı bilgisi (print knowledge) :** Alfabe bilgisindeki elementlerin kombinasyonu, yazı hakkında kavramlar ve erken çözümleme becerisidir.
- **Okumaya hazıroluş (reading readiness):** Genellikle alfabe bilgisi, yazı hakkında kavramlar, sözcük dağarcığı, hafıza ve sesbilgisel duyarlılığın kombinasyonudur.
- **Sözel dil (oral language) :** Konuşma dilini kavrayabilme ve yapabilme becerisidir. Bu beceri sözcük dağarcığı ve dilbilgisi kurallarına uyma becerisini de içerir.
- **Görsel süreç (visual processing) :** Sunulan sembolleri ayırabilme ya da eşleştirebilme becerisidir.

Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (Lonigan ve Shanahan, 2009)'ne göre erken okuryazarlığı etkileyen faktörlerle birlikte, erken okuryazarlık becerilerini etkileyen diğer faktörler bulunmaktadır ve bu faktörlere bağlı olarak risk grupları bulunmaktadır. Bu risk grupları çocuğun erken okuryazarlık gelişiminin yaşlarına göre daha yavaş olması ve buna bağlı olarak sonraki yaşantısında okuma yazma güçlüğü olması muhtemel gruplardır (Justice ve Kaderavek, 2004). Bu risk grupları ekonomik nedenler, yetersiz çevre, gelişimsel yetersizlikler, ebeveynlerin okuma güçlüğü yaşamış olması, akademik programından farklı bir dil ya da lehçe ile konuşulması, ev ortamının yetersiz olmasına bağlı olabilir (Baydık 2003, Justice ve Kaderavek, 2004). Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen diğer faktörler ekonomik nedenler, aile, ev ortamı ve yetersiz çevre, gelişimsel yetersizlikler başlıkları altında açıklanmıştır.

### 1.1.3.2.1.Ekonomik Nedenler

Düşük sosyo ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları, erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek daha az deneyime sahip olurlar. Ayrıca düşük sosyo ekonomik statüye sahip ailelerin evdeki okuryazar olmayı destekleyici etkinliklerin yetersiz ve etkin olmayan şekilde yapılmasından dolayı çocuğun kendisinde var olan potansiyelin desteklenmemesine ve okumayı öğrenmede güçlük çekme riskini arttırmaya sebebiyet verir. Ayrıca düşük sosyo ekonomik statüye sahip ailelerde erken doğum, düşük doğum ağırlığı gibi etkenlere bağlı olarak çocuklarda bilişsel bozuklukların olma ihtimalinin fazla olması ve çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme oranının az olması gibi sebeplerden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi etkilenmektedir. Bu durumda aslında ekonomik sebeplerin çocuğun çevresini, ailesinin çocuğa sunabileceği imkanlar gibi birçok faktörü etkilemesi sebebiyle önemli bir etken olduğu sonucu çıkarılmıştır (Buckingham ve ark., 2014). Yapılan bir çalışmada aynı şekilde ailenin yaşadığı mahallenin sosyo ekonomik refahının okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ekonomik yetersizliklerin evdeki imkanları kısıtlaması sebebiyle etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Froiland ve ark., 2013).

Ekonomik yetersizliklerin okuma yazma becerilerini etkilemesi ile ilgili yapılan diğer bir çalışma gösteriyor ki, hayatında en az bir yıl yoksulluk çeken çocukların geneli üçüncü sınıftayken yeterli derecede okuma yazma becerisine sahip olamıyor ve buna bağlı olarak liseden mezun olma oranı da düşüyor (Hernandez, 2011).

Head Start programına yani genellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları dâhil eden bir çalışmada ise 3 ile 5 yaş arası anadili İspanyolca ya da İngilizce olan çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için CALL isimli proje düzenlenmiştir. CALL Projesi kapsamında erken okuryazarlık becerilerinden kafiyeleme (rhyming) ve harf bilgisi (letter knowledge) alanlarında çocuklar

eğitilmiştir. Bu alanlarda çocukları eğitmek için yapılanlar, bir oyunu ya da hikâeyi canlandırmak, etkileşimli ya da hareketli olarak hikâye anlatmak, etkileşimli olarak yapılan rutin alışkanlıklar, sanat ya da mutfak işleriyle yapılan projeler ve duyu materyallerine dokunarak yapılan etkinlikler olarak örneklendirilebilir. CALL projesinden önce yapılan ön test ve sonra yapılan son test arasındaki fark, çocukların kafiyeleme ve harf bilgisi alanlarının ikisinde birden kayda değer bir kazanım elde ettiğini göstermektedir (Culatta ve ark., 2007).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerle ilgili bir çalışma da řili'de yapılmıştır. řili'nin Santiago kentinde; 64 devlet okulundan alınan, alt sosyo ekonomik statüye sahip 989 anne ve çocukları (çocukların yaşı ortalama dört) ile erken okuryazarlık becerileri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada annelerin eğitim seviyesi, annelerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları uygulamalar ve çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri, yaşı, cinsiyeti ve çocukların geçmiş okul öncesi deneyimleri ölçülmüştür. Annelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları uygulamalar ölçülme kriterleri; yazılı materyallere maruz kalmak (evdeki kitap sayısı, evdeki çocuk için kitap sayısı ve beraber kitap okuma sıklığı), öğrenime yardım (annelerin çocuğun harfleri ve numaraları okumasına ve yazmasına yardım sıklığı) ve geçmiş, şimdi ya da gelecek hakkında konuşmak (çocukla geçmişteki önemli bir olay hakkında konuşma yapmak, çocuğun bireysel ya da aileye özgü hikâyelere aşına olması, duyması ve çocuk bebekliği hakkında hikâyelerden bahsetmek gibi) olmuştur. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ölçülürken ise Woodcock–Muñoz Dil Anketinin İspanyolca versiyonundan alınan, sözcük dağarcığı (resmi gösterilen sözcüğü söylemek), harf- kelimelerin ayırt edilmesi ve dikte becerileri yani söylenenin yazılması alt testleri kullanılmıştır ve değerlendirme çocuklar anaokuluna başladıktan iki hafta sonra yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, alt sosyo-ekonomik sınıfa sahip İspanyolca konuşan ailelerdeki annelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları uygulamalar zayıf kalmaktadır bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde çocuklar risk grubundadırlar. Bu durumda yapılması gerekenler; 0-4 yaş arası risk grubundaki çocukların ebeveynlerini ve okul öncesi öğretmenlerini hedef alarak destek

programları hazırlamak ve bu programda çocukların yazılı materyallere maruz kalma sıklığını arttırmak, harf bilgisini ve günlük konuşma becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapmaktır. Ayrıca, çocuğun yazılı materyallere daha sık maruz bırakılması için alt sosyo ekonomik sınıftaki mahallelerde kütüphane sayısını arttırmak ve çocukların gelişimine uygun kitapların sayısını arttırmak da risk grubu için alınabilecek önlemlerdendir (Mendive ve ark., 2017).

İsrail'de Arapça konuşan anaokulu çocukları ve aileleriyle yapılan bir çalışmada ailenin sosyo-ekonomik statüsü ve ev ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Ev ortamında eğitici öğretici oyunlar, okuma yazma için oyunlar, matematiksel oyunlar oynamak için materyaller, çocuklar için kitaplar, eğitici öğretici CD'ler, DVD'ler, bilgisayarlar ve bilgisayar oyunları gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerini evde destekleyebilecek araçlar ölçüt kabul edilmiş ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi analiz edilmiştir. Ailelerin sosyo- ekonomik statüsü ise ebeveynlerin eğitim durumu, maddi durumu ve meslekleri gibi bilgiler ölçüt kabul edilmiş, ebeveynleri daha eğitilmiş ve daha yetenekli meslek sahibi çocukların daha yüksek okuryazarlık becerileri gösterdiği sonucu desteklenmiştir (Aram ve ark.,2013).

#### **1.1.3.2.2. Aile, Ev Ortamı ve Yetersiz Çevre**

Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler arasında aile, ev ortamı ve yetersiz çevrenin etkileri büyüktür. Doğumdan okuryazar olana kadar geçen süreçte aileyle olan etkileşim, ailenin sosyo ekonomik durumu ve buna bağlı olarak çocuğa sunabildiği evdeki imkânları gibi birçok etkenden ötürü ailenin durumu, erken okuryazarlık becerileri ile çalışan birçok araştırmacının araştırma konusu olmuştur (Davidse ve ark., 2011 ve Jordan ve ark., 2000).

Ailelerin yaşadığı mahallenin sosyo ekonomik refahı, evdeki imkânlar (ebeveynlerle çocukların beraber kitap okuması ve evdeki kitap sayısı) ve okul

öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerileri yapılan bir çalışmada değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya göre ailenin yaşadığı muhitin ya da mahallenin sosyo ekonomik refahının erken okuryazarlık becerilerini dolaylı olarak etkilediği çünkü sosyo ekonomik refahın evdeki imkânları etkilediği, evdeki imkânların da okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık performansını etkilediği sonucuna varmıştır. Bununla beraber, ebeveynlerin eğitim durumunun evde bulunan kitap sayısı ve ebeveynlerle çocukların beraber kitap okuması durumuyla ilişkili olduğu, eğitim seviyesi daha yüksek ebeveynlerin evlerinde daha çok kitap bulundurduğu ve çocuklarıyla beraber daha sık kitap okuduğu belirtilmiştir (Froiland ve ark., 2013). Hollanda'da yapılan bir araştırma, evdeki okuryazarlığı destekleyen ortamın (ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ve ebeveynlerin kendi kitap okuma sıklıkları gibi) çocukların (4 yaş 3 aylık ve 4 yaş 9 aylık okul öncesi dönemdeki anadili Almanca olan 22 çocuk) erken okuryazarlık becerilerini tahmin etmekte etkili bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca çocukların resimli kitapların kapaklarından kitabı tanıyıp tanıyamayacağına bakılarak kitaba maruz kalma sıklığı değerlendirilmiştir. Daha çok kitaba aşina olan çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sahip olduğu ortamın daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Kısaca bu çalışma ailelerin çocuklarıyla beraber kitap okumasının ve çocukların kitaplara maruz kalma sıklığının erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir etken olabileceğini ortaya koymuştur (Davidse ve ark., 2011)

Yaşanılan evdeki ortamın düzenli olması ve sessiz olması dahi erken okuryazarlık becerileri için önem teşkil etmektedir. Johnson ve arkadaşlarının (2009) yaklaşık altı yaşındaki çocuklar ve anneleri ile yaptığı bir çalışmada evdeki ortamın düzenli ve sessiz olması, annenin okuma kabiliyeti ile çocukların erken okuryazarlık becerileri ilişkilidir. Annelerin okuma kabiliyeti ile çocukların özellikle ifade edici dilde kelime bilgisi (expressive vocabulary) ve ses bilgisel farkındalık (phonological awareness) alanları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber, söz konusu çalışmaya göre ev ortamındaki değişkenler de çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Çocukların sahip olduğu kitap sayısı, çocukların kendi

başına kitapla vakit geçirirken eğlenme sıklığı gibi değişkenler ile erken okuryazarlık becerileri skorları önemli ölçüde ilişkilidir.

Minnesota'da yapılan EASE (Eğitimde Başarıya Erken Erişim /Early Access to Success in Education) Projesi kapsamında, okul öncesi kurumlara devam eden 248 çocuk ve aileleri ile kitap merkezli etkinliklerle dil etkileşimlerinin sıklığını ve kalitesini artırmak ve ebeveynlere çocuklarının okuryazarlık yeteneklerini geliştirmeleri konusunda bilgi vermek ve fırsatlar sunmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlere kelime haznesini güçlendirme, harfleri tanıma, hikaye anlayışını genişletmek gibi çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirecek bir çok konu hakkında bilgi almıştır. Bir yıl süreli müdahale programı olan EASE Projesi'nin bulgularını test etmek amacıyla katılımcı çocuklara ön test ve son test uygulanmıştır, bulgulara göre müdahale programı çocukların dil becerilerini geliştirmesi konusunda çok etkili olmuş, bu bağlamda evde kitap merkezli yapılan etkinliklerin büyük etkisi olmuştur. Ayrıca, ön testte düşük performans gösteren çocuklar için müdahalenin çok güçlü etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bu durum ev ortamının geliştirilmesi ve ebeveynlerin bilgilendirilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesinde önemli rol oynadığını göstermiştir (Jordan ve ark., 2000)

Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile öğrenme ortamı birbiriyle ilişkilidir. Yapılan boylamsal bir çalışmada ( Rodriguez ve Tamis-Lemonda, 2011), çocukların 15, 25, 37 ve 63 aylıkken erken okuryazarlık becerileri ve öğrenme ortamı arasındaki ilişki incelenmiş, buna göre ölçülen bu yaş gruplarının hepsinde öğrenme ortamının ve erken okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin eğitim durumu özellikle de annenin eğitim durumu ve dil becerileri çocuğun erken okuryazarlık becerileriyle bağlantılı olabilmektedir. Annenin kelime haznesinin geniş olması durumunda, çocuk olumlu etkilenmektedir ve sözcük dağarcığını geliştirebilmektedir. Bunu destekleyen ve Türkiye'de yapılan

bir çalışmaya göre 3 yaş civarı çocukların annelerin kelime bilgisi ile çocukların kelime bilgisi arasında paralellik olduğu sonucuna varılmıştır (Baydar ve ark., 2014).

Yaş aralığı 44 ve 68 aylar arasında toplamda 69 okul öncesi çocuklarıyla yapılan çalışmada erken okuryazarlık becerileri değerlendirilen dört ayrı grup bulunmaktadır. Bunlar; dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklar, yoksulluk çeken çocuklar, ana dili İspanyolca olup İngilizce öğrenen çocuklar ve herhangi bir risk grubuna dâhil olmayan çocuklar olarak görülmüştür. Değerlendirme araçları olarak IGDIs (Individual Growth and Development Indicators) yani Bireysel Büyüme ve Gelişme Göstergeleri ve ESCAPE (Ecobehavioral System for the Complex Assessment of Preschool Environments) yani Okul Öncesi Çevresinin Karmaşık Değerlendirilmesinde Ekolojik Davranış Sistemi kullanılmıştır. IGDIs üç ayrı alanda erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmektedir, bunlardan ilki resimlerin ismini söyleme (picture naming), ikincisi kafiyeleme (rhyming) ve üçüncüsü ses yinelenmesidir (alliteration). ESCAPE ise çocukların, öğretmenin davranışlarını ve sınıf çevresini gözlemlemeye yarayan bir değerlendirme aracıdır. Çalışma bu gruplardaki çocukların erken okuryazarlık ile ilgili eksiklerini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Buna bağlı olarak, dil ve konuşma güçlüğü çeken grup özel eğitimle, yoksulluk çeken grup Head Start projesi kapsamındaki sınıflarla, ana dili İspanyolca olup İngilizce öğrenen çocuklar ise İspanyolların çoğunlukta olduğu okul öncesi eğitim kurumlarıyla ve herhangi bir risk grubuna dâhil olmayan çocuklar ise erken çocukluk aile eğitim programları ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Erken okuryazarlık verileri ayda bir olmak üzere beş kere değerlendirilen çocukların çalışmasından çıkan sonuca göre çocukların ihtiyaçlarına uygun sınıf materyalleri bütün gruplardaki çocukların erken okuryazarlık gelişimine katkıda bulunmuştur. Ayrıca yaşlarına göre erken okuryazarlık becerileri daha az olan çocukların formel eğitim veren okullara başladıklarında okumada akranlarına göre daha çok güçlük çekebilecekleri sonucuna varılmıştır. Buna rağmen çocukların bireysel olarak gösterdikleri gelişme kayda değer bulunmuştur (Missall ve ark., 2006). Bu durum ailelerin erken okuryazarlık konusunda eğitiminin önemini vurgularken aynı

zamanda çocuğun yetersiz bir çevrede olmasının da erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini göstermiştir.

Ailelerin bilinçli olarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek etkinlikler yapması önemli etkenlerden bir diğeridir. Türkiye'de erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar mevcuttur ve tahmin edileceği gibi bilinçli olarak çocukla yapılan etkinlikler olumlu sonuçlar vermiştir (Büyüктаşkapu, 2012 ve Ergül ve ark., 2015). Örneğin, çocuğun erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında geliştirmesi için yapılan en olağan etkinliklerden biri de beraber kitap okumaktır. Ebeveynler bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuklarına kitap okuyabilirler ve gelişimlerini önemli oranda etkileyebilirler. Bu nedenle ebeveynler tarafından çocuğa nasıl kitap okunduğu önemli bir etken olup, ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Erdoğan ve ark, 2016 ve Ergül ve ark, 2015). Bir diğer araştırmada ise, okuma yazmaya hazırlık için sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı bilinci gibi temel becerilerin gelişmesi için 6 yaş civarı çocukların ebeveynleri verilen eğitimlerle ve evde çocuklarıyla yapabilecekleri etkinliklerle desteklenerek bilinçlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın (Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı) çocuğun okuma yazma öğrenmesini olumlu etkilediği ve bu programa katılmayan ailelere göre daha başarılı olduğu sonucu çıkmıştır (Büyüктаşkapu, 2012).

### **1.1.3.2.3. Annenin Özellikleri**

Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen önemli etkenlerden biri de annelerin özellikleridir. Bu özelliklerin başında annenin çocuğuyla ilişki kurma biçimi, dili kullanma becerileri ve kelime bilgisi gelmektedir.

Doğumdan itibaren bir bebeğin giderilmesi gereken fiziksel ve duygusal ihtiyaçları vardır, bu ihtiyaçları karşılayan anne- baba ya da birincil bakım veren kişilere bebeğin bağlanması ve o kişilere güven duyması bağlanmadır (Soysal ve



ark.,2005). Genel olarak çocukla en çok vakit geçiren kişinin anne olması beklenir bu sebeple anne ve bebeğin güvenli bağlanmasının çocuğu gelişimsel yönden destekleyebilir. Yapılan bir çalışmada (Bus ve Van Ijzendoorn, 1988), yaşları bir buçuk, üç buçuk ve beş buçuk olan çocukların erken okuryazarlık becerileriyle anne çocuk bağlanması arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Değerlendirme, anne ve çocuğun beraber iki tane kitap okuması ve Susam Sokağı (Sesame Street) adlı çizgi filminden alınan kelime ve harflerle ilgili kesitleri izlemesi gözlemlenerek yapılmıştır. Buna göre, güvenli bağlanan çocukların okuma ile ilgili yönergelere daha çok dikkat ettikleri ve harf bilgisi, yazıların sembolik fonksiyonunun farkına varmak gibi ön okuma becerilerine daha ilgili oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre erken okuryazarlık becerileri ile anne çocuk arasındaki bağlanma stili birbiriyle ilişkilidir.

Annenin dili kullanma biçimi ve kelime bilgisi de çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Hoff ve Tian, 2005). Annelerin ve çocukların etkileşimlerinin incelendiği boylamsal bir çalışmada çocuklar 18 aylıkkenden 42 aylık olana kadar izlenmiş ve evdeki dil ile ilgili etkinlikler değerlendirilmiştir. Buna göre, annenin dili kullanma biçiminin çocuğun ifade edici dili ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Deckner ve ark., 2006). Anne babalar çocukları sekiz aylıkken, onlarla etkileşim halinde konuşurken ne kadar çok kelime kullanırlarsa çocukları üç yaşına geldiklerinde o kadar çok büyük kelime bilgisine sahip olurlar. Düşük gelirli ailelere mensup çocukların büyük çoğunluğu daha az kelime işitmekte ve daha az kelime öğrenmektedirler. Buna bağlı olarak dil gelişimde gecikmeler ve ilkokula başladıklarında akademik becerilerinde düşük olabilir. (Russ ve ark., 2007).

#### **1.1.3.2.4.Gelişimsel Yetersizlikler**

Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörlerden biri de gelişimsel yetersizliklerdir. Özellikle okul öncesinde konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar erken okuryazarlık becerilerini kazanmada problem yaşabilirler ve okula başladıklarında okuma yazmada güçlük çekebilirler. Bazı erken dönemdeki erken

okuryazarlık becerilerinin de dahil olduğu ön becerilerde yaşanan problemler çocuğun okuryazar olmakta da problemler yaşayabileceği gösterir. Harflerin ismini öğrenmekte güçlük çekmek, ısrar eden bebek konuşması, çocuğun kendi isminin harflerini fark edememesi, beraber kitap okumak ya da tekerleme söylemek gibi etkinliklere gösterilen ilgisizlik gibi davranışlar çocuğun dil ve konuşma güçlüğu çekebileceği ve erken okuryazarlık becerilerinde problemler olabileceğini gösterebilir (Roth ve ark., 2006).

Dil ve konuşma güçlükleri alanında çalışan profesyonellerin, genellikle özel eğitim geçmişı olan ve risk grubunda olan çocuklarla yaptığı bir çalışmaya göre; risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi, çocukların güçlü ve güçsüz yönlerini (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi vb.) öğrenmek açısından önemli olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca çocukla çalışan konuşma terapisti gibi profesyonellerin rolü çocuğun bireysel farklılıklarının belirlenmesi açısından da önemlidir (Justice ve ark., 2002). Bir başka çalışmaya göre, konuşma ve dil güçlüğu, sadece konuşma güçlüğu çeken ve kontrol grubu olarak normal gelişim gösteren 4 ile 7 yaş arası çocukların- iki yıl boyunca belli periyotlarda -erken okuryazarlık becerileri takip edilmiştir. Sonuçlara göre, dil ve konuşma güçlüğu çeken çocukların sesbilgisel farkındalık, okuma ve heceleme becerisi gelişiminde güçlükler yaşadığı görülmüştür. Ayrıca istatistiksel olarak sadece sesbirim farkındalığı (phoneme awareness) dil ve konuşma güçlüğu çeken çocuklarda diğer gruplara göre eksik görülmüştür. Sesbirim farkındalığı (phoneme awareness), sesbilgisel farkındalık (phonological awareness) kategorisinin alt ölçेğidir ve kelimenin bir ilk hecesinin verilip tamamlanması ve kelimenin bir sesinin çıkartılması olarak yapılan etkinliklerle değerlendirilmiştir (Nathan ve ark., 2004)

#### **1.1.4. Erken Okuryazarlığın Gelişim Süreci**

Okuryazar olmak bir süreçtir ve çocukların okuryazarlığını destekleyen ilkokula kadar kazandığı ön becerilerin yani erken okuryazarlık becerilerinin de bir gelişim süreci vardır. Ayrıca erken okuryazarlık gelişimi çocuğun dil, fiziksel,

duygusal, bilişsel gelişim alanlarıyla yakından alakalıdır (Strickland ve Schickedanz, 2004). Bu bölümde erken okuryazarlık becerilerinin gelişim süreci, doğumdan üç yaşa kadar olan süreç ve üç yaştan altı yaşa kadar olan süreç olarak kategorize edilerek sunulmuştur.

#### **1.1.4.1.Doğumdan Üç Yaşa Kadar Olan Süreçte Erken Okuryazarlığın Gelişimi**

Doğumdan üç yaşa kadar olan dönemde bebeklerin yapabilecekleri beceriler vardır. Bebeğin altı haftalıktan bir yaşa kadar olan sürecinde, bebekler kendileriyle ilgilenen kişilerin seslerini ve yüzlerini ayırt etmeye başlarlar. Bu dönemde ebeveynler bebeğe kitap okuduğunda, bebek ebeveyni aracılığıyla kitapla arasında olumlu ilişkiler kurabilir (U.S. Department of Education Office of Communications and Outreach, 2005). Ayrıca bu dönemde bebek başını dik tutabilir. Kucakla destek olmadan oturabilir, kitapları kavrayabilir, ağzına götürebilir ve kitapları fırlatabilir. Bilişsel ve iletişim becerilerine paralel olarak; gülümserler, mırıldanırlar ve cıvıdalar. Ebeveynin sesini severler ve isterler. Bebekler kendi yüzlerinin resmini sever, “ma” “ba” “da” gibi sesler çıkarırlar. Kendi ismine tepki verirler ve kendi ilgisini göstermek için resimleri okşarlar (Reach out and Read, 2013).

Bu dönemde bebekler yetişkinler konuşurken onların seslerinin tonunu taklit edebilirler. Bebekler yüz ifadeleri ve jestlere karşılık vermeyi öğrenirler. Duydukları kelimeyle kelimenin anlamı arasındaki ilişkiyi akıcı bir şekilde kurmayı öğrenirler. Cıvılda ve mırılda sesleri çıkarırlar ve ebeveynleri ya da bakıcılarıyla birlikte kafiyeli ve anlamsız kelimelerle ses oyunları oynarlar. Birlikte "ce eee" gibi oyunlar oynayabilirler. Kalın kapaklı kitaplar ve alfabe küplerini (alphabet block) elleriyle kavrayabilirler. Kitabın kapağından hangi kitap olduğunu anlayabilirler. Kitap okuyormuş gibi yapabilirler. Kitabın nasıl tutulacağını anlayabilirler. Yetişkinlerle beraber kitap okumayı hayatlarının rutini haline getirebilirler. Kitaptaki bazı nesnelerin isimlerini söyleyebilirler. Kitaptaki karakterler hakkında konuşabilirler. Kitaplardaki resimlere bakıp, sembollerin gerçek hayattaki şeyleri ifade ettiğini fark

edebilirler. Hikâye dinleyebilirler. Yetişkinlere beraber okumayı ya da yazmayı isteyebilir, talep edebilirler. Belirli yazılara dikkatlerini verebilirler, örneğin kendi isimlerinin ilk harfi gibi. Yazı yazmaya çalışmak ya da resim çizmek gibi amacı olan karalamalar yapabilir. Harfe benzeyen formda karalamalar, yazılar yazabilirler (National Research Council, 1998).

Bebekler okuma yazma ile ilgili her türlü dokümana maruz bırakılmış bir çevreye sahip olduklarında, iki üç yaş civarında yazı farkındalığı (print awareness) geliştirirler. Yazı farkındalığını arttırmak amacıyla bebeklerle kitap okurken yazıların nasıl okunduğuna (yazıların soldan sağa, yukardan aşağıya doğru okunması gibi) dikkat çekmek gerekir. Ayrıca bebeklerin kendi isimlerini fark etmesi ya da harflerin yapısına dikkat çekilmesi de yazı farkındalığını destekleyen etkinliklerdir (Rainweiler, 2004).

#### **1.1.4.2. Üç Yaştan Altı Yaşa Kadar Olan Süreçte Erken Okuryazarlığın Gelişimi**

Üç yaş ve dört yaş arasındaki süreçte bebekler hikâye kitaplarını dinlemekten ve hikâye kitapları hakkında konuşmaktan zevk almaya başlarlar. Yazının bir mesajı ifade ettiğini anlamaya başlarlar. Okuma ve yazmaya çalışır, okuma ve yazmayı denerler. Bilindik işaret ve etiketleri tanımaya başlarlar. Kafiyeli ses oyunlarına katılmaya başlarlar. Bazı harfleri tanıyabilir, harflerle harflerin seslerini eşleştirebilirler. Bilindik harfleri yazı dilini temsil etmesi için kullanabilirler; örneğin kendi isimleri ya da "Seni Seviyorum." gibi bilindik cümleleri temsil etmesi için kullanırlar (Reach out and Read, 2013).

Beş yaşındayken, gerçekten okuma yazma biliyormuş gibi kitap okumayı taklit ederler. Okumaya heveslenmeye başlarlar. Basit hikâyeleri tekrar anlatabilirler. Betimleyici bir dille açıklama yapmaya ve sorular sormaya başlarlar. Harfleri tanırlar ve hangi sesi ifade ettiğini bilirler. Kafiyelere ve ön seslere aşinadırlar. Yazıların soldan sağa, yukardan aşağıya yazıldığını anlarlar. Konuşma dili ve yazı dilini

eşleştirmeye başlarlar. Harfleri ve bilindik kelimeleri yazmaya başlarlar. Bazı kısımlarında harflerin ve sözcüklerin olduğu hikâyeler yazmaya başlarlar ( National Association For The Education Of Young Children, 1996).

Altı yaşına gelindiğinde ilkokula başlayan birçok birinci sınıf öğrencisi ise bilindik hikâyeleri okumaya ve tekrar anlatmaya başlarlar. Hikâye okumaya yardımcı değişik aktiviteler- tekrar okumak, hikâyede ne olacağını tahmin etmek, sorular sormak ya da görsel ipuçlarına göre tahminde bulunmak- yapabilirler. Okumayı ve yazmayı farklı amaçlar için kullanmaya kendi başlarına karar vermeye başlarlar. Bazı yazıları rahatça sesli okuyabilirler. Seslerle harfleri eşleştirerek, kelimenin bir kısmını anlayarak ya da hikâyenin gidişatından yola çıkarak yeni kelimeleri anlayabilirler. Kendi başlarına yeni kelimeleri anlama sayılarında artış olabilir. Kelimeleri hecelemeye çalışırken, kelimelerdeki baskın sesleri dikkatli şekilde telaffuz etmeye çalışabilirler. Bu yaştaki çocuklar için önemli olan konular hakkında yazı yazmaya başlarlar. Bazı noktalama ve yazım kurallarını uygun yazmayı denerler (U.S. Department of Education Office of Communications and Outreach, 2005).

### **1.1.5 Erken Okuryazarlık Becerileri ile ilgili Eğitimsel Yaklaşımlar**

Geçmişten günümüze erken okuryazarlık kavramı ile ilgili çalışan profesyoneller (psikolog, eğitimci gibi) çok çeşitli yaklaşımlar benimsemişlerdir. Bu yaklaşımlar okumaya hazırluş (reading readiness), filizlenen okuryazarlık (emergent literacy), bütüncül dil yaklaşımı (whole language approach), seslerle ilgili yaklaşım (phonics) ve dengeli okuma yazma yaklaşımı (balanced literacy approach) başlıkları altında ele alınmıştır.

### 1.1.5.1.Okumaya Hazıroluş (Reading Readiness)

Morphett ve Washburne 'un 1931 yılında yaptığı çalışmasında okuma yazma için yeterli olgunlaşma yaşını araştırmışlar ve bir çocuğun zihin yaşının 6 yaş 6 ay olması durumunda çocuğun daha küçük çocuklara göre daha iyi okuma yazma öğrenme süreci geçirdiği sonucuna varmışlardır. Kısacası 6 yaş 6 aylık olana kadar okuma yazmaya başlamamalı düşüncesi hakim olmuştur (Briggs ve Sampson, 1981).

Arnold Gesell adlı bir psikologun desteklediği görüşe göre, çocukların olgunlaşması okuma yazmayı öğrenmek için önemli bir faktördür ve okuma yazma eğitiminin formel eğitim yani ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Gesell'in (1940) alışmasına göre altı yaş ile altı buçuk yaş arası akranlarıyla aynı seviyede gelişim gösteren çocuklar normal görme ve işitme, zihinsel olgunluğun altı ile altı buçuk yaş arasında olması, motor koordinasyonun iyi seviyede olması (elini kullanma becerisi çizim yapmak gibi), dili kullanma ve anlama becerisinin yeterli seviyede olması, telaffuzunun düzgün olması, davranışlarının yaşına uygun olgunlukta olması, ortalama uzunlukta bir hikâyeye ilgi gösterebilecek ve onu takip edebilecek kadar dikkatinin olması, kendisine verilen bir görevi yerine getirebilecek kadar dikkatinin olması, sınıf düzenine uyum gibi becerilere sahip olmalıdır. Bu becerileri yerine getiremeyen çocukların istisnai durumlar dışında ilkokula başlatılmaması tavsiye edilmiştir. Çocuğun bu olgun olma durumunu Gesell okumaya hazıroluş (reading readiness) olarak adlandırmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte eğitimcilerin bir kısmı çocukların olgunlaşmasını beklemeyi savunurken, diğer kısım çocukların olgunlaşmasını beklemek yerine okuma yazma etkinliklerine yer verilmesi görüşünü desteklemiştir. 1930-1940'larda okumaya hazıroluş (reading readiness) terimi popüler olmuştur. Okumaya hazır olma ile ilişkilendirilen beceriler arasında aşağıdaki beceriler yer almaktadır (Karaman 2014 ve Morrow, 2005):

***İşitsel ayırt etme (auditory discrimination):*** Bilindik ve benzer sesleri ayırt etmek, kafiyeli kelimeler ve harflerin seslerini ayırt etmek gibi becerilerdir.

**Görsel ayırt etme (visual discrimination):** Renkleri, şekilleri ve harfleri tanıma becerileridir.

**Görsel motor becerileri (visual motor skills):** Kâğıda çizilmiş bir hattın makasla kesilmesi, taşımadan bir resmi boyamak gibi becerilerdir.

**Büyük motor becerileri (large motor skills):** Bir hatta yürümek, atlamak ya da sekmek gibi becerilerdir.

1960'lar ve 1980'ler arası erken okuryazarlık ile ilgili etnik köken, sosyo-ekonomik durum ve kültürel farklılıkları gibi birçok çeşitli değişkenleri temel alan vaka analizleri, gözlemler, videolara kaydedilen çalışmalar yürütülmüştür. Bu dönemde çalışmaların da katkısıyla Filizlenen Okuryazarlık (Emergent Literacy) yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Morrow, 2005).

### **1.1.5.2.Filizlenen Okuryazarlık (Emergent Literacy)**

Emergent literacy ifadesini ilk kez kullanan kişi 1966'da Marie Clay olmuştur (Morrow,2005). Çocuklar geleneksel eğitimle okuma yazmayı öğrenmeden önce bu konu hakkında birçok bilgiye sahip olur. Aslında, bu durum çok da şaşırtıcı değildir çünkü her gün hikâye kitaplarıyla, takvimler, listelerle, işaretlerle haşır neşir olan çocuk, sonunda yazının neyi ifade ettiğini çözmeye çalışmaktadır. Çocuğun aktif olarak okuryazarlık becerilerini inşa etmek için yaşadığı deneyimlere filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) denir (Berk, 2008, s: 304-307).

Bir diğer çalışmadaki tanıma göre, filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) çocuğun okuma yazmayı öğrenmeden önceki süreçte, okuma yazmaya dair her türlü ön beceri, bilgi ve tutumdur (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Filizlenen okuryazarlık (emergent literacy); sözel dil, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin birbiri ile etkileşimli olduğunu ve gelişimde her bir becerinin bir diğerini etkilediği görüşüdür. Bu çocuk merkezli yaklaşımda çocuğa direkt olarak verilen talimatlardan ziyade çocuğun problem çözme becerisine daha çok önem verilmektedir. Ayrıca çocuklar mümkün olduğunca fazla ve erkenden kitaba maruz bırakılmaktadır (Morrow, 2005)

### **1.1.5.3.Bütüncül Dil Yaklaşımı (Whole Language Approach)**

Akranlarıyla aynı gelişime sahip çocuklar formal eğitime tabii tutulmadan okula gitmeden ve kolayca ana dillerini öğrenebiliyorlar, okulda yazılı dili öğrenmekte güçlük çekebiliyorlar. Bu ikilem üzerine kurulan Bütüncül Dil Yaklaşımı sadece bir yaklaşım olmayıp, doğal olarak kazanılan dilin (natural language) okuma yazmayı öğrenmede temel olduğu prensibine dayanan bir eğitim felsefesidir (Smith, 1994).

Bütüncül Dil Yaklaşımı ifadesi Goodman tarafından sıklıkla kullanılmış ve yaygınlaştırılmıştır (Turan ve Ege, 2003). Bütüncül Dil ifadesini tanımlayan Bergeron (1990) adlı araştırmacı 64 ayrı çalışmayı derlemiştir. Bergeron'a göre Bütüncül Dil kavramı bir dil gelişim felsefesi olduğu kadar bir eğitimsel yaklaşım olmuştur ve her ikisi birbiriyle bütünleşen ve destekleyen bir felsefe olarak tanımlanmıştır. Buna göre gerçek manada okumak ve yazmak ancak anlamlı, öğrenme süreci içinde çocuğun ilgisini ve motivasyonunu arttırmak amacıyla fonksiyonel ve iş birliği içinde yaşanan tecrübelerle mümkündür. Bergeron (1990) yaptığı bu araştırmasında bu yaklaşım ile eğitim planlanan bir sınıfta, bağımsız okuma, tahmin edilebilir okuma (predictable reading), okuma köşesi ve kütüphane gibi etkinlikler ve materyallerle erken okuryazarlığın ve okuryazarlığın desteklenmesini vurgulamıştır. Ayrıca bu yaklaşıma bağlı eğitim veren öğretmenlerin becerileri ayrı ayrı desteklemesi ve öğretmek yerine, spontane bir şekilde doğal ortamında beyin fırtınası yaratarak, çocukların ilgisini uyandıran konularla çalışması ve akranlarıyla iş birliği içinde olmasını sağlaması önemlidir.



Bu yaklaşımda, okuma becerisinin tıpkı doğal dil öğrenme becerisiyle paralellik gösterdiği varsayılmıştır. Öncelikle çocuklar birçok yazılı materyale (hikâyeler, şiirler, posterler ve listeler) maruz bırakılmalıdır, böylece çocuk yazılı dilin iletişikle ilgili işlevini anlamış olur (Berk, 2008, s:307-308). Bütüncül Dil Yaklaşımına göre (Turan ve Ege, 2003) okuma ve yazmayı öğrenmek çocuk merkezlidir, çünkü bu çocuklar için anlamlı ve işlevsel olmalıdır. Çoğu zaman müfredat çocukların gerçek yaşam deneyimlerine göre şekillenmelidir. Örneğin, çocuk okulda bir arı kovanın imha edildiğini görüp, arılar hakkında araştırma yapmak isteyebilir. Bu durumda çocuk arılar hakkında araştırarak, yazıp, okuyacaktır ki bu onun okuryazarlık gelişimine spontane bir şekilde katkıda bulunmasını sağlar. Bu nedenle müfredatta esneklik sağlanması gerekebilir. Ayrıca Bütüncül Dil Yaklaşımı'na göre, okuryazarlığı desteklemek her alanda mümkün olmalıdır yani bilim, sanat, matematik ve oyun gibi her alan çocuğun bu becerisini destekler niteliktedir. Çocuk mümkün olduğunca okuryazarlığını destekleyici bir ortama, materyallere maruz bırakılmalıdır (Morrow, 2005).

#### **1.1.5.4.Seslerle İlgili Yaklaşım (Phonics)**

Seslerle ilgili yaklaşım (phonics) birleşimsel (synthetic) ve analitik (analytic) seslerle ilgili yaklaşım olarak iki dala ayrılır. Seslerle ilgili birleşimsel yaklaşımda (synthetic phonics approach) ilk önce belirli harflerin hangi sesi temsil ettiği belirtilerek öğretilir ve bu sesler birleştirilerek farklı farklı kelimeler oluşturulur. Aşama aşama daha çok ünlü ya da ünsüz harf ve harf kombinasyonları öğretilerek devam edilir. Seslerle ilgili analitik yaklaşımda (analytic phonics approach) ise kelimenin bütününe bakıp onu ses birimlerine (phoneme) parçalamak esastır. Her ne kadar bu iki yöntemde faydalı görülse de öğrenen çocuklar için bu anlamsız bulunabilir çünkü yazının fonksiyonunu yani anlamını arka plana atabilir. Birçok çocuk yeni sesleri birleştirip, yeni kelimeler üretmek üzerine kurulu aynı alıştırılmaları yaparken motivasyon kaybı yaşayabilirler (Ewing ve Maher, 2014).

Seslerle ilgili (phonics) verilen öğretim eğer sistematik ve açık ise, sistematik olmayan ve seslerle ilgili verilmeyen öğretime göre daha etkilidir. Ayrıca sistematik ve seslerle ilgili (phonics) verilen öğretim anasınıfına ya da ilkokula başlayan çocukların önemli derecede okuma becerisini-özellikle de kelime tanıma (word recognition) ve heceleme (spelling) alanlarında- geliştirmesini sağlar (Armbruster ve ark., 2001).

#### **1.1.5.5.Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Approach)**

Uluslararası Okuma Birliğinin (International Reading Association) 1999'da yaptığı çalışmaya göre (Using Multiple Methods of Beginning Reading Instruction) bir tane metoda ya da yonteme bağlı kalmak çocuklara okumayı öğretmek için yetersizdir. Bu nedenle, öğretmenlerin tüm metotları bilmesi ve çocuğun hangi metoda, yaklaşıma ihtiyacı varsa onu vermesi, o metotla öğretmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre elbette metotlar, yaklaşımlar gelişigüzel seçilmezler, her çocuğun ihtiyacı olan metotlar ve yaklaşımlar farklıdır. Örneğin, görsel olarak daha iyi öğrenen bir çocuğa seslerle ilgili yaklaşım (phonics approach) ile öğrenim uygun değilken, işitsel olarak daha iyi öğrenen bir çocuğa seslerle ilgili yaklaşımla (phonics approach) öğretmek daha uygun olur.

#### **1.1.6. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi**

Bu kısımda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılabilecek etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

### 1.1.6.1. Ulaş ve Oku (Reach out and Read) Kuruluşunun Önerileri

Ulaş ve Oku (Reach out and Read) çocuk bakımı ve tedavisi ünitelerinin bünyesinde kitapları barındıran, çocuklarla beraber yüksek sesle kitap okuma konusunda aileleri teşvik eden kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. Bu kuruluş 1989 yılında Boston Şehir Hastanesi'nde başlayan bu program, yaklaşık 5800 bölgeye yayılmış ve program kapsamında yıllık olarak yaklaşık 6,9 milyon kitap dağıtılmıştır (Reach out and Read, 2014). Bu program erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amaçlı olarak ailelere tavsiyelerde bulunmuştur ve bu tavsiyeleri çocuğun gelişimsel sürecinde dönemlere ayırmıştır. Ulaş ve Oku (Reach out and Read)'ya (2013) göre ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapabilecekleri aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

***Altı aydan 12 aya kadar olan süreç:*** Çocuğun arkasından ve önünden konuşun ve göz kontağı kurun. Sarılın, konuşun, şarkı söyleyin, kitap okuyun, oyun oynayın. Nesnelere, organları ve benzerini işaret edin ve isimlerini söyleyin (burun, kitap, bebek, köpek gibi). Çocuğun daha fazlasını mı istediğini yoksa durmasını istediğini anlamak için çocuğun ipuçlarını takip edin. Çocukla “Cee ee” gibi ya da “Tel sarar” gibi oyunlar oynayın. Bezden, tahtadan kalın kapaklı çocuk şarkıları olan, bebek yüzü resimleri olan kitaplar okuyun.

***12 aydan 24 aya kadar olan süreç:*** Gülümseyin ve çocuk konuştuğunda ya da bir şey işaret ettiğinde cevap verin. Çocuğa kitap sayfalarını çevirirken yardımcı olun ve resimdeki gördüğü şeylerin ismini söyleyin. Kitaplara, dinlenme zamanı, oyun zamanı, yatma zamanı gibi aile rutininde yer verin. Kitapları çocuğu sakinleştirmek için ya da bir şey beklerken oylanmaları için kullanın. Tahtadan, çocuk şarkıları, tekerlemeler olan, resimli kitaplar, objeler ve isimlerinin yazdığı kitaplar bu dönemdeki çocuklar için uygun olur.

***2 yaştan 3 yaşa kadar olan süreç:*** Bu yaştan itibaren çocuğun hangi kitabın okunacağına karar vermesine izin verin ve ilgi alanıyla ilgili kitaplar almaya özen gösterin. “Köpek nerede?” veya “Bu nedir?” gibi sorular sorun. Aynı kitabı defalarca

kez okumaya istekli olun. Okurken, resimler hakkında çocuğunuzla konuşun. Kitap okumayı günlük rutin haline getirin. Resimli hikâye anlatan kitaplar, arama ve bulma kitapları (elmanın yerini sorup bulmak gibi) kullanmak uygun olur.

**3 yaştan 4 yaşa kadar olan süreç:** Bilindik hikâyelerde “Sonra ne oluyordu?” diye sorun. Harfleri, rakamları işaret edin. Aynı sesle başlayan kelimeleri ve resimleri işaret edin. Birlikte resimlere bakarak hikâye uydurun. 2-3 yaşa göre daha uzun hikâye anlatan resimli kitaplar, alfabe ve sayma kitapları okuyun.

**4 yaştan 5 yaşa kadar olan süreç:** Çocuğun deneyimleriyle okunan hikâye arasında bağlantı kurun. Kendi kitabını okurken çocuğun sizi görmesine izin verin. Çocuktan hikâye anlatmasını isteyin. Yazması ve çizmesi için teşvik edin. Çocuğun isimlerinin harflerini çocuğa gösterin, işaret edin.

#### **1.1.6.2. Öğrenme Güçlükleri için Ulusal Merkez'in (National Center for Learning Disabilities) Önerileri**

Öğrenme güçlüğü olan çocuklara yardım etmek amaçlı 1977'de kurulan Öğrenme Güçlükleri için Ulusal Merkez (National Center for Learning Disabilities) tarafından kurulan Get Ready to Read web sitesi (National Center For Learning Disabilities, 1999-2017) ebeveynlere ve eğitimcilere erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için birçok tavsiyede bulunmuştur. Buna göre, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek sadece gelişimi akranlarıyla aynı düzeyde olan çocukların gelişmesine ön ayak olmaz aynı zamanda okuma güçlüğü olan çocukların erken teşhis edilmesi açısından da çok önemlidir. Bu web sitesi ebeveynlere okuma yazma konusunda birçok tavsiyelerde bulunmuştur. Tavsiyelerini, yeni bir kelime öğrenmek, heceleri ve sesleri öğrenmek ve okuma yazmaya başlamak gibi kategorilere ayırmıştır. Yeni bir kelime öğrenmek için basit kelime oyunları oynamak gerekir. “Bu nedir?” ya da “O nereye gidiyor?” gibi sorularla çocuğa isimleri öğretmek gerekir. Gün içinde kullanılan kelimeleri çocuğa kavratmak için göstermek de bir yoldur. Örneğin, “Üstümde beyaz bir kazak var.” diye kazağın

rengine vurgu yapmak, çocuğun beyaz rengi gün içinde kavramasını sağlayabilir. Çocukla birlikte kitap okumak ve yeni yerlere gidip bu yerler hakkında konuşmak çocuğun yeni kelimeler öğrenmesini kolaylaştırır. Aynı şekilde farklı meslek grupları hakkında konuşmak ve bu meslek gruplarına ait insanların ne yaptığı hakkında konuşmak da önemlidir. Heceleri ve sesleri öğrenmek için verilen tavsiyelerin başında elbette ki beraber söylenen tekerlemeler gelir. Çocuğun kelimelerin nasıl bittiği ve başladığını kavraması önemlidir. Bunun için çeşitli eğitici kitaplar, bulmacaları olan ya da oyunları olan kitaplar kullanılabilir. Örnek vermek gerekirse, “Domates ve dondurma aynı harfle başlıyor. İkisi de D harfi ile başlıyor.” diyerek çocuğa ikisinin aynı harfle başladığı kavratılabilir. Okuma yazmaya başlarken yapılabilecekler ise çocuğun etraftaki işaretleri ve logoları (trafik işaretlerinin anlamı gibi) öğrenmesini sağlamakla başlayabilir. Her günün bir harfi olup o güne ait harfi etrafta aramak, çocuğun o harfe aşina olmasını sağlar. Bazı nesnelerin isimlerini etiketlemek ve basit birkaç kelimelik cümleler yazıp, ne yazdığına dair resimli ipuçları vermek de okuma yazmaya başlamak için verilen öneriler arasındadır. Bununla beraber, beraber alışveriş listesi yapmak, alfabe kitapları kullanmak, düzenli okuma saati yapmak ve okunan hikâye ve benzeri üzerine konuşmak, sorular sormak da çocuğun erken okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkiler.

### **1.1.6.3. Eğitim ortamında öğretmenler üzerinden öneriler**

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi çoğunlukla okul öncesi eğitim programlarına bağlıdır ve bu programlarda görev yapan öğretmenlerin bakış açıları ve görüşleri de çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle, Head Start programında öğretmen olanların erken okuryazarlık hakkındaki görüşlerini almak için ucu açık röportaj sorularının sorulduğu bir çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak, Head Start öğretmenleri genel olarak erken okuryazarlık becerileri ile ilgili hedeflerin önemini kabul etmektedir, fakat öğretmenlerin arasında kabul gören bir anlayış yoktur, gelişimi nasıl destekleyecekleri konusunda görüş ayrılığı yaşamaktadırlar. Bu görüşlerden en önemlisi sosyal-duygusal gelişimin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli olduğudur. Diğer görüş ise, birçok

öğretmenin sınıf ve aile ortamının en önemli faktörler olarak gösterilmesi olmuştur. Buna rağmen, çocuğun okuma yazmaya hazır olması gerektiği görüşü de yaygın olarak kabul görmüştür. Bu görüşün kabul görmesi yani çocuğun hazır olmasını beklemek bazen okuryazarlık gelişimini desteklemek açısından problemlere sebebiyet verebilir. Bir öğretmenin bu konudaki görüşüne göre, çocuğun hazır olmasını beklemek- bu görüşe göre ancak çocuk isterse okuryazarlık ile ilgili etkinliklere katılabilir- çocuğun sınıftaki okuryazarlık etkinliklerine katılımını şansa bırakmak demektir. Daha da önemli problem, okuryazarlık gelişiminin sadece çocuğun içinden gelmesine bağlı olması, okulların ve ailelerin bu gelişime olan katkısının olduğu görüşüne ters düşmektedir. Bazı öğretmenlere göre, çocuğun hazır olması gelişimin ve öğrenmenin bazı alanlarında geçerlidir; öğretmenler sosyal becerileri, kişisel gelişimi ya da sosyal-duygusal gelişimin diğer alanlarındaki ilerlemesinde bahsederken çocuğun buna hazır olmasına değinmemiştir. Diğer bir görüş ise okuryazarlık gelişimden daha önemli alanların örneğin, diğer çocuklarla iletişim ya da uygulamalı alıştırmaların geliştirilmesi yönündedir. Son olarak; Head Start öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin anahtar bileşenleri ile ilgili bilgileri genel olarak alfabe bilgisi ile sınırlı olmuştur ve az da olsa bir kaç öğretmen sesbilgisel farkındalıktan (phonological awareness) bahsetmiştir (Powell ve ark., 2008).

Öğretmenlerin çocukların okuma yazma gelişimini desteklemek için yüksek sesle okunan bir materyaldeki kelimelere işaret ederek vurgu yapmak çocuğun farkındalık kazanması açısından önemlidir. Çeşitli basılı materyaller tanıtılmalı (gazete, dergi, kitap, etiketler, işaretler gibi) ve yazılma amacı çocuğun anlayabileceği şekilde açıklanmalıdır. Çocuklar harfleri kinestetik olarak öğrenmelidir. (oyun hamurlarıyla harf çizmek, harflerle ilgili şarkılar söylemek, oyunlar oynamak gibi) Çocuğun çizdiği ya da yazdığı ürün hakkında konuşulmalıdır. Sınıftaki her çocuğun kendi ismini görebileceği ve fark edebileceği şekilde teşhir edilmelidir. Bilindik kelimelerin sınıfta teşhir edilmesi çocuğun farkındalığını artırır, bu nedenle anne, baba, kitap gibi kelimeler çocuğun görebileceği yerlerde farkındalık oluşturabilmesi için teşhir edilmelidir. Öğretmen bilindik kelimelerle örnek cümleler

kurmalıdır. Resimler ve illüstrasyonlar çocuğun yazılı materyalde ne yazdığı ile ilgili ipucu vermektedir bu nedenle bolca resimli yazılı materyal kullanabilir. Öğretmenler karalamaktan yazı yazmaya her biçimin bir manası olduğunun farkında olmalıdır. Yazma gelişiminde en önemli nokta ise aşama aşama ilerlenmesi gerektiği ve yavaş yavaş bireysel yazma becerilerine göre yapılacak etkinliğin zorlaştırılması gerektiğidir (Hullinger Sirken ve Staley, 2016).

Akranlarıyla aynı seviyede gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak bazı çocukların özel olarak ilgilenilmeye ihtiyacı olabilir. Örneğin dil ve konuşma güçlüğü çeken çocukların erkenden teşhis edilmesi, erken müdahale edilmesi ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önem taşır. Bu durumda dil ve konuşma terapisti çocuğun bilinen ya da şüphelenilen dille ve konuşmayla alakalı problemlerine yönelik erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir tutum sergilemelidir. Dil ve konuşma terapisti aile, okuldaki öğretmenler ve bakıcılarla işi birliği içinde olmalı, erken okuryazarlık becerilerini yalnızca terapi esnasında değil evde, okulda ya da imkanın olduğu her yerde desteklemesini sağlamalıdır. Bununla beraber, erken teşhis konulamamış çocuklar ya da gelişimsel gecikmeler yaşayan çocuklar olabilir, dil ve konuşma terapisti bu durumdaki çocukların da erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine mümkün olduğunca katkıda bulunmalıdır çünkü gelişimsel yetersizliğin geç fark edilmesi, çocuğun bu konuda hiç desteklenmemesini gerektirmez (Roth ve ark., 2006).

#### **1.1.6.4. Teknoloji İle Okul Müfredatının Bütünleşmesine İlişkin Önerileri**

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, okul müfredatının teknolojik gelişmelerle bütünleşme ihtiyacı duyulmuştur ve bu sebeple çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Hollanda'da yapılan bir çalışmada beş farklı eğitim enstitüsünden, öğretmenlerin eğitimden sorumlu 12 eğitimcinin erken okuryazarlık ve teknolojinin kullanımı arasındaki ilişki

hakkında görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan profesyonellere göre, teknolojinin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirildiği ve önem verilmesi gerektiği görüşüne katılmışlardır. Ayrıca, eğitimciler elektronik kitapların çocuklar için olası faydalarını görmüşlerdir. Bununla beraber, öğretmen adayları teknolojiyi erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için nasıl kullanacağı konusunda donanıma sahip değildir. Bu nedenle, teknolojiyi erken okuryazarlık gibi çok özel bir alandaki müfredata uyarlamak gereklidir. Ayrıca, erken okuryazarlıktan sorumlu eğitimcilerin ve teknolojiden sorumlu eğitimcilerin dayanışma içinde bir tutum sergilemesi de önemlidir. Diğer önemli bir sonuç ise, enstitülerin öğretmen adaylarının eğitiminde teknolojinin kullanılmasına henüz öncelik vermemesidir fakat bunun yakın gelecekte değişeceği ve değişmesi gerektiği öngörülmektedir (Voogt ve Mckenney, 2017).

Günümüzde tablet bilgisayar ve akıllı telefonlarda erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için araç olarak kullanılabilen uygulamalar mevcuttur. Bunun gibi uygulamaların erken okuryazarlık ile ilgili bir konu öğretilirken müfredatla bütünlük oluşturması nasıl sağlanacağı araştırılmıştır. Northrop ve Killeen 'e göre (2013) bu gibi uygulamaları kullanarak müfredatla bütünlük oluşturmak dört aşamadır ve bu dört aşama aşağıda sıralanmıştır.

**a) Birinci basamak:** Öğretmen konuyu, tabletteki uygulamalar olmadan her zamanki müfredattaki gibi öğretmelidir. Çünkü konuyla ilgili bilgi verilmeden uygulamalardan alıştırma yapmak çocuklar için anlamlı olmaz.

**b) İkinci basamak:** Çocuklara tabletteki uygulamanın açıklanması ve ilk basamaktaki öğretilen konuyla bağlantı kurulması sağlanmalıdır. Çocuğun uygulamayı nasıl kullanacağı, nasıl açacağı öğretilmelidir ve birkaç örnek alıştırma sınıfta beraber yapılmalıdır.

**c) Üçüncü basamak:** Tabletteki uygulamanın nasıl kullanılacağı ve öğretilen hedef konunun seçilmesi ile ilgili rehberlik edilmelidir. Uygulamanın nasıl açılacağı, nasıl kapanacağı çocukların bilip bilmediği ve doğru seviyenin, doğru konunun seçilip seçilmediği kontrol edilmelidir. Çocuğun erken okuryazarlık ile ilgili seçilen



konuyla ilgili çalışıp çalışmadığını kontrol etmek için sorular sorulmalıdır. "Uygulamada hangi konu hakkında aktiviteler yapıyorsun?" gibi sorular sorulabilir. Çocuk uygulamayı kullanırken izlenmeli ve yanlış anlaşılan ya da zorluk çekilen bölümler tespit edilmelidir. Çocuklar uygulamada yanlış yaptıkları zaman, doğrusunu bulmaları için çocuklara rehberlik etmeli ve sorular sorulmalıdır.

**d) Dördüncü basamak:** Öğrenme merkezleri ve serbest zaman aktiviteleri yapılırken tabletler ve uygulamalar ulaşılabilir olmalıdır. Evde tablete ve uygulamalara erişimi olan çocukların aileleri kullanılabilecek yararlı uygulamalar hakkında bilgilendirilmelidir. Böylece konu evde ve serbest zamanlarda da pekişmiş olur.

Erken okuryazarlık kavramının Türkiye’de henüz yeni olması ve yapılan çalışmaların sınırlı olması sebebiyle lisans programlarında müfredatın erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde olması gereklidir. Böylece, alanda çalışan profesyonellerin ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda bilinçli olması ve okul öncesi eğitim kurumlarında bu bilinçle çocuklara eğitim vermesi sağlanır.

### **1.1.6.3. Kitap Okuma Etkinlikleri Üzerine Öneriler**

Bu bölümde sesli kitap kullanma, etkileşimli kitap okuma ve halk kütüphanelerine değinilmiştir.

#### **1.1.6.3.1.Sesli Kitap Kullanımı**

Şarkı söyleyen sesli kitapların kullanımı çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir ve Barclay (2010) şarkı söyleyen sesli kitapların erken okuryazarlığı desteklemesi için bazı stratejilerden bahsetmiştir. "Ben bir küçük

çaydanlığım" (I am a little teapot) adlı şarkı örneği ile çocukların erken okuryazarlık gelişiminin nasıl desteklenebileceği ile ilgili basamaklar aşağıda sıralanmıştır. Öncelikle çaydanlık, çay setleri ya da şarkıyla ilgili görsel materyaller kullanmak daha etkili olabilir.

**a) Yeni şarkıya giriş:** Çaydanlığın kaynadığında nasıl ses çıkardığı, insanların çay saatinde neler yaptığı, nasıl eğlendiği hakkında konuşmak başlangıç olabilir. Bu şarkıyı sınıfta bilen çocuklar varsa başlangıçta onlarla birlikte söyleyip sonra da şarkıyı hep beraber tekrar ederek öğretebilirler.

**b) Sözel dil gelişimi ve yeni kelimeler hakkında konuşmak:** Şarkının içinde geçen yeni kelimeler hakkında çocuklarla konuşmak gerekir. Örneğin bu şarkıda "handle" kelimesi yani kulp (çaydanlığın kulpu) kelimesi geçmektedir. Çaydanlığın kulpunun nerede olduğu ve hangi nesnelerin kulpu olduğu konuşulabilir. Eğer müsait bir sınıf ortamı varsa çaydanlık kaynatılıp su kaynayıncaya sesin nasıl çıktığı ve neden böyle ses çıkardığı tartışılabilir. Kısacası, şarkıda çayın kaynaması konu edildiği için çocuklara çayın nasıl kaynadığı anlatılır.

**c) Şarkıyı söylemek:** Şarkı söylenirken aynı zamanda şarkı sözlerine göre dans edilmelidir. Bu örnekte, tıpkı bir çaydanlığın kulpu gibi bir kol aşağıda, ağız gibi bir kol yukarıda olacak şekilde dans etmek yeni kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırır.

**d) Yazı ve şarkı arasında bağlantı kurmak:** Şarkının sözlerini büyükçe bir posterde göstermek, şarkı sözlerini söylerken kelimeleri işaret etmek önemlidir. Bu örnekte dikkat çekici olması için poster çaydanlık şeklinde olabilir.

**e) Sesbilgisel farkındalığı geliştirmek:** Şarkıdaki kafiyeli olan kelimelerin dikkatle dinlenmesi ve kafiyeli kelimelere dikkat çekilmesi ve çocuklara sorularak kavratılması gerekir.

**f) Filizlenen yazma becerilerini geliştirmek:** Şarkı sözlerinde bazı kelimeler çıkarılıp yerine boşluklar koyulup, sonra da boşlukları çocukların doldurması

beklenmelidir. Burada her çocuk şarkıdaki boşluklara uygun gelen istediği başka bir kelimeyi yazıp kendi şarkısını da yaratabilir.

### **1.1.6.3.2.Etkileşimli Kitap Okuma**

Çocuğa bir yetişkinin kitap okumasının erken okuryazarlık becerilerini geliştireceği sonucuna birçok çalışmada varılmıştır fakat nasıl kitap okunursa çocuğun erken okuryazarlık becerileri daha iyi gelişebilir? Bu bağlamda geliştirilen ve çocuğu aktif dinleyici konumuna getiren Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) çocukların dil, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri bulunmuştur (Whitehurst ve ark., 1988). EKO uygulama adımları doğru kitabı seçmekle başlar yani çocuğun yaşına ve varsa özel gereksinimine uygun ve ilgisini çekebilecek kitaplar tercih edilir. Daha sonra hedef sözcüklerin ve ses birimlerinin seçilmesi gerekir. Hedef sözcük ve ses birimleri çocuğun kapasitesine uygun seçilen sözcük ve seslerin kitap okunurken çocuğa sorular, yapılan vurgular gibi yollarla anlatılmasıdır. Sonraki adımlar kitabın çocuklara okunacak ortamının hazırlanmasıdır. Çocuğun kitabı kolayca görebileceği, rahat olabileceği bir yer olması ve aynı zamanda okuyucu yetişkin, öğretmen ya da anne kitabı okurken çocukla göz teması kurabileceği hizada olmalıdır. Ayrıca ortamın çocuğun dikkatini dağıtacak uyarlardan arındırılmış olması ve çocuğun tuvalet, yemek gibi ihtiyaçlarının karşılandığı bir vakitte olması gerekmektedir. Kitabın ön kapağı çocuklara dönük bir şekilde okumaya başlanmalı ve kitabın okunma süresi boyunca kitabın sayfaları çocuklara dönük olmalıdır. Kitabın başlığı yüksek sesle okunmalı ve parmakla da göstererek takip etmesi gereklidir. Bu durum yazının yönünü ve sözcükler arası boşluk bırakılması gerektiğini kavramasını sağlayabilir. Ayrıca resimde neler olabileceği gibi açık uçlu sorular sormak, çocuğun kendini ifade etmesi dili kullanması ve öyküye dikkatini vermesini kolaylaştırır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bununla beraber, kitabın yazarının, resmedenin ve yayınevinin öyküyü okumadan önce okunması çocuğun kitap kültürünün oluşmasına da katkıda bulunur. Kitap çocuğun rahatça oturabileceği şekilde okunmalıdır. Okuma esnasında, anlamı bilinmeyen ya da hedef sözcüklerin çocuğun anlayacağı biçimde açıklanması

ve mümkün mertebe görsel materyallerle desteklenmesi okul öncesinde somut yaşantılardan yola çıkarak öğrenmelerine yardımcı olur. Hedef seslerin farkındalığı için seslerin vurgusuna önem vermek ve hedef sözcüklerin sesbilgisel olarak kodlanmasını sağlamak gerekir. Okuma yapıldıktan sonra ise çocuktan okunan hikâyeyi özetlemesini istemek ve çocuğun hikâyesinin sonunun nasıl olmasını istediği gibi sorular sormak hem kendini ifade etmesini hem de yaratıcılığını arttırmasını sağlar (Ergül ve ark., 2015; Ergül ve ark., 2016).

### **1.1.6.3.3. Halk Kütüphaneleri**

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için özel olarak hazırlanmış halk kütüphaneleri de önemli bir etkidir. Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Federasyonu (IFLA), halk kütüphanelerinin çocuklar için verilen hizmetlerini açıklamıştır. Buna göre, halk kütüphaneleri çocuklara okumayı öğrenme sürecini destekleme ve her türlü yazılı materyali kullanmayı teşvik etmeleri gerekir. Bu sebeple, çok çeşitli materyaller ve etkinliklerle çocukları destekleyen halk kütüphanelerinin çocukları hem okumaya teşvik etmeye, hem de bilgiye ulaşmaya, keşfetmeyi öğrenmeye ve hayal güçlerini geliştirmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Çocuklara ve ebeveynlere kütüphanenin etkili bir biçimde nasıl kullanılacağı ve elektronik ya da kâğıt ortamında yazılı materyalleri kullanma becerilerinin nasıl geliştirileceği öğretilmektedir. Ayrıca kütüphanelerde öykü anlatma gibi birçok etkinlik çocukların eğlenceli vakit geçirmesi ve kütüphaneyi sevmesi için düzenlenmektedir (Gill, 2004)

Çocuklar için özel olarak hazırlanmış çok çeşitli etkinlikleri ve materyalleri olan halk kütüphaneleri, çocuklara ve çocuklara bakan bakıcılar, ebeveynler ve çocuklara bakmakla yükümlü olan yetişkinlere sadece onlara özel bir alanda, keyifli, eğitici ve kütüphaneyi sevdireci bir deneyim yaşatmaktadır. Eğitici oyuncaklar, bulmacalar, eğlenceli kitaplar, kendi yaş grubu için tekerlemeler, şarkılar gibi materyaller sayesinde çocuk ile ona bakmakla yükümlü yetişkin kişi arasındaki

kurulan bağ zamanla çocuğun kitaplar arasında özel bir bağ kurmasını sağlayacaktır (Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Federasyonu, 2007).

Halk kütüphanelerinin çocuklar için hazırlanmış bölümlerinin örneklerini dünyanın birçok ülkesinde görmek mümkündür. Ayrıca bu kütüphanelerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına düzenlendiği aktiviteler de mevcuttur (Campbell-Hicks, 2016). Örnek vermek gerekirse Kanada'daki kütüphanelerde hem ebeveynlerle çocukların beraber yapabileceği etkinlikler hem de gönüllü genç çocuklar ve çocukların beraber yapabileceği etkinlikler ve dezavantajlı gruptaki çocuklara özel etkinlikler ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini çevrimiçi olarak geliştirmeleri için kütüphanelerin web sitelerinde özel etkinlikler mevcuttur (Campbell-Hicks, 2016 ve Prendergast, 2013). Regina Halk Kütüphanesi'nde yapılan bir çalışmada yaklaşık 24 aylık çocuklar ve çocuklara bakmakla yükümlü olan yetişkinlere özel hazırlanan program sayesinde, yetişkinlerin çocuklarla beraber kütüphaneyi ziyaret etme sıklığı artmış, yetişkinler çocuklara kitap okurken nasıl daha verimli olabileceklerini öğrenip, evde çocukla birlikteyken kitap okuma saatlerinin ve etkinliklerinde artış gözleendiği ifade edilmiştir (Graham ve Gagnon,2013).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kütüphaneler de dezavantajlı gruptaki çocuklar için özel programlar bulunmaktadır. Ayrıca, okumadan önceki ön becerilerin destekleyici programlar hazırlanmış, kütüphanelere çocukların gelmesini beklemek yerine ebeveynlerin ve çocukların daha sık gittiği yerlere (çamaşırhanelerde, alışveriş merkezlerinde ya da sahilde) kütüphane hizmetlerini getirmişlerdir. Bu kütüphanelerdeki hizmetleri vermek için sadece okulları gezmekle kalmayıp, çocuklara özel çevrimiçi ücretsiz kitaplar ve web siteleri hazırlamış, hastanelerde bedava kitaplar dağıtılmış ve çocuk doktorlarının kitap okumayı tavsiye etmesi yönünde çalışmalar yapmıştır. İrlanda'daki çocuklar için özel kütüphanelere bakıldığında, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için ebeveynlerle beraber konuşma ve kitap okuma etkinlikleri düzenlemişler, teknolojiden de yararlanarak okuma yazma etkinlikleri bulunan akıllı telefon uygulamaları çıkarmışlardır. Norveç de yapılan kütüphane etkinlikleri ise ebeveynlerle çocukların

birlikte kitap okuması ve çocuklara bu konuda yetişkinlerin model olması ve çocukların ve yetişkinlerin kitaplara her yerde erişebilmesi üzerine etkinlikler düzenlenmiştir (Campbell-Hicks, 2016).

Çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bu kütüphanelerden haberdar olmak ve ziyaret etmek çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yararlı bir etkinlik olabilir. Örneğin, St Charles Şehir-Halk Kütüphane Birliği'nin hazırladığı etkinlik takvimi, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına her gün yapabilecekleri bir etkinlik takvimi oluşturmuşlardır. Şekil 1.1'de St Charles Şehir-Halk Kütüphane Birliğinin Haziran 2015 takvimi gösterilmiştir. Bu takvimde görüldüğü gibi matematik, oyun ve şarkı söylemek gibi alanlarda yapılabilecek birçok etkinlik mevcuttur.

Çocuklar için halk kütüphanelerinin Türkiye'de de örnekleri bulunmaktadır. Türkiye'deki çocuklar için hazırlanmış halk kütüphaneleri örneklerinden biri Ankara'daki Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi'dir. Kütüphane 0-6 yaş ve 7-16 yaş arası çocuklara hizmet vermek üzere iki ayrı birime ayrılmıştır. 0-6 yaş arası çocuklar için olan birimde oyuncak kitaplar, oyuncak ve eğitim materyalleri bulunmakta ve bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek şekilde dizayn edilmiştir. Ayrıca masal okuma saati, yaratıcı drama etkinlikleri ve resim çalışmaları gibi hizmetler de verilmektedir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Bilgi Sistemleri Dairesi Başkanlığı, 2016). Diğer örnek ise Bursa'da hizmet veren Nilüfer Belediyesi Çocuk Kütüphanesidir. Bu kütüphanede çocuklara kütüphaneyi sevdirmek ve kitaplarla tanıştığı bu ilk yıllardan itibaren onlara eğlenceli vakit geçirmelerini ve okuma yazar olmadan önceki becerilerini de desteklemeyi amaçlamıştır. (Nilüfer Belediyesi Kütüphanesi, 2014) İstanbul'da ise Kadıköy Belediyesi İnteraktif Çocuk Kütüphanesi örnek gösterilebilir. Bu kütüphane özellikle 0-6 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden bu kütüphanede çocukların aileleriyle kitap okuma etkinlikleri yapmasının yanı sıra deney yapma, oyun hamuru gibi birçok faaliyetle çocukların eğlenceli bir kütüphane deneyimi yaşamasını sağlamak amaçlanmaktadır (Akçay Duff, 2014).

ST CHARLES ŞEHİR –HALK KÜTÜPHANE BİRLİĞİNİN HAZIRLADIĞI HAZİRAN 2015 ERKEN OKURYAZARLIK TAKVİMİ						
Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
Matematik	Oyun	Yazma	Konuşma	Okuma		Yazma
Bahçedeki ağaçları say.	Bir oyuncak hayvanına süper kahraman ismi ver.	Pudingle parmak boyası yap.	Yaz mevsiminde yapmak istediğin bir şey hakkında konuş.	En sevdiğin meslek hakkında bir kitap oku.	Kütüphanenin senin için uygun olan programlarını kontrol et ve ziyaret etmek için plan yap.	İsminin harflerini oyun hamuruyla yaz.
8	9	10	11	12	13	14
Oyun	Konuşma	Şarkı Söyleme	Okuma	Konuşma		Konuşma
Yeni bir oyun parkı bul ve oyun parkını dene.	Yürüyüşe çık ve gördüğün şeyler hakkında konuş.	Otobüsün tekerlekleri (The Wheels on the Bus ) şarkısını söyle.	En sevdiğin kitabı bul, oku ya da bir arkadaşına anlat.	Buzlu dondurmanın tadı nasıl? Sence buzlu dondurma nasıl yapılıyor? Bunun hakkında konuş.	Kütüphaneyi ziyaret et!	Piknik yapmak için nelere ihtiyaç duyarsın? Piknik yapsaydın ilk ne götüreceğin şey ne olurdu?
15	16	17	18	19	20	21
Şarkı Söyleme	Yazma	Okuma	Oyun	Şarkı Söyleme		Okuma
En sevdiğin şarkı ya da tekerlemeyi söyle.	Büyükbaban ya da baban için özel bir kart hazırla.	En sevdiğin hayvan hakkında bir kitap oku.	Yetişkinmişsin gibi taklit yap. Büyüyünce ne olacaksın?	Güneş kelimesiyle kafiyeli olabilecek kaç kelime bulabilirsin?	Bu aya kadar hiç öykü etkinliğine gittin mi? Bir tanesine kaydol.	'Babalar gününüz kutlu olsun!' Babanla ya da büyükbabanla beraber bir hikâye oku.
22	23	24	25	26	27	28
Matematik	Şarkı Söyleme	Yazma	Konuşma	Oyun		Şarkı Söyleme
Yürüyüşe çık ve caddedeki posta kutularını say.	'BINGO' şarkısını söyle ve köpeğin adını 'Sunny' (Güneşli) olarak değiştir.	Güneşe benzeyen büyük, sarı bir daire çiz. Şimdi de başka bir renk seç.	Soğuk havada yapamayıp, sıcak havada yapabildiğin şeyler nelerdir?	Fıskiyenin etrafında oynayabilecek kadar hava sıcak mı?	Kütüphaneyi ziyaret et!	En sevdiğin şarkıya eşlik et.
29	30					
Okuma	Yazma					

Şekil 1. 1 St Charles Şehir –Halk Kütüphane Birliğinin Haziran 2015 Etkinlik Takvimi

### 1.1.7. Kaynak Özetleri

Bu bölümde erken okuryazarlık ile ilgili kaynaklar tarih sırasına göre sunulmuştur.

Ev ortamının erken okuryazarlık ve dil gelişimine olan etkilerini araştıran bir çalışmada, ortalama 5 yaş 11 aylık toplamda 66 tane çocuk ve ebeveynlerden alınan veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken, demografik bilgiler, okuryazarlık alıştırmaları ile ilgili anket, çocukların kitap isimleri listesi (ebeveynlerin çocuk kitapları isimlerini doğru bilmeleri ile ilgili), çocuklarla yapılan görüşme (görüşmede ebeveynlerle okuma yazma etkinlikleri hakkında sorular sorulmuş), kontrol amaçlı bilişsel becerilerin değerlendirilmesi, sesbilgisel ve dille ilgili değerlendirme araçları, harf bilgisi, okuryazarlık becerilerin değerlendirilmesi kullanılmıştır. Anaokulunun başlangıcından başlayıp (ocak ayı) belirli periyotlarda ilkokul ikinci sınıfın kasım ayına kadar veliler ve çocuklarla gerekli görüşmeler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre; çocukların erken okuryazarlık ve sözel dil becerileri yani harfleri isimlendirme, harflerin seslerini bilme, sesbilgisel farkındalık, alıcı dilde kelime bilgisi (receptive vocabulary) evde yapılan rutin okuma etkinlikleri geliştirmiyor. Genel olarak ebeveynlerin çocukla okuma yapması bir harf farkındalığının sağlanması için yapılan etkinlikten ziyade, çocukla yapılan bir rutin olarak uygulanmasıyla bu durum açıklanmıştır. Bu çalışmada anaokulu çağında harfleri isimlendirme ve harflerin ses bilgisi skorları ilkokul bir ve ikinci sınıftaki okuma yazma skorlarını etkilemektedir (Evans ve ark., 2000).

Yapılan başka bir çalışmada ise evdeki ortamında aile ile olan etkinliklerin, 30 tane beş yaş civarı çocukların okuma motivasyonları ve erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi ilkokul birinci sınıf güz dönemine kadar değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya göre; ebeveynlerin kitap okurken çocuğa nasıl anlattığı (tonlamaya dikkat etmek gibi), okuma anındaki fiziksel teması, çocuğun konu hakkında görünür



derecede gösterdiği ilerleme, okuyucunun çocuğun gelişimine olan duyarlılığı konuları etkin okuma nitelikleri başlığı altında verilmiş ve çocuğun okumaya olan motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla beraber; çalışma sonucu olarak çocukla birlikte hikâye kitabı okurken, metnin ne anlama geldiği hakkında konuşmanın olumlu etkileyebileceği fikri desteklenmiştir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Ebeveyn ve çocuk etkileşimi ile erken okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkinin değerlendirildiği boylamsal bir çalışmada, alt sosyo ekonomik düzeye ait 27 ailenin çocukları ve ebeveynleri 14, 24 ve 36 aylıkken günlük hayattaki deneyimleri videoda canlandırılmıştır. Buna bağlı olarak, araştırmacılar Ebeveyn-Süt Çocuğu/Küçük Çocuk Etkileşimi Kodlama Sistemi (Parent-Infant/Toddler Interaction Coding System) adlı ölçekle çocuğun yaşına göre dil gelişimini, ebeveynin çocukla konuşurken gelişimine uygun konuşup konuşmadığı, ebeveynin konuşurken tonlaması (olumlu ya da olumsuz olarak), ortak dikkat yani ebeveyn ve çocuğun etkileşimde olduğu ve aynı objeyle ilgilendiği durum, ebeveynin kılavuzluğu-yani çocukla etkileşim halindeyken bilgilendirici ya da doğrudan verdiği açıklamalar- ve ebeveynlerin duyarlılığı yani çocuğun verdiği sinyallere gösterdiği duyarlılık değerlendirilmiştir. Sonuçta değerlendirilen bu davranışların erken okuryazarlığın becerilerinden bazılarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır bunlar: alıcı dilde kelime bilgisi (receptive vocabulary), sembolik temsil (symbolic representation) ve sesbirim çözümlemesi (phonemic analysis). Kısacası bu çalışma yaşamın ilk üç yılında ebeveyn ve çocuk etkileşiminin erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini desteklemiştir (Dodici ve ark., 2003).

Ebeveynler çocuklarıyla beraber kitap okumak isterler ve bunun çocuğun okuryazarlık gelişimine katkısı olduğu görüşü yaygındır. Fakat yapılan araştırmalara göre, ebeveynler çocuklara kitap okurlarken çocuklarına harflerin adlarını, seslerini rakamları, kelimelerdeki benzerlikleri öğretmezler ya da cümlenin nasıl okunduğunu tekrar etmezler, okudukları kelimenin anlamını tartışmazlar kısacası çocuğun dikkatini yazının özelliklerine çekemezler. Bu nedenle çocuklar yazıdan çok kitabın resimleriyle ilgilenirler. Çocukla beraber kitap okumanın elbette faydaları bulunur,

çocuğun kelime haznesinin ya da sözel dil gelişiminin gelişmesini etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin çocukla beraber kitap okurken geliştirmek için, Beraber Öğrenmek (Learning Together) adlı program ebeveynlere kullanabilecekleri harfleri tanımlamak, yazıya çocukların ve ebeveynlerin dikkatini çekmek, benzer sesleri eşleştirmek, çocukları hecelemesi ve duydukları kelimelerin seslerini dinlemesi için onları teşvik etmek gibi bazı stratejilerden bahsetmiştir ve program aynı zamanda çocuklara da erken okuryazarlık hakkında bilgilendirme yapmıştır. Program kapsamında velilerin ve çocukların ilgisi yazıya çekilmiş ve yapılan etkinlikler sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin etkilediği ve çocukların yazı ile aktif olarak etkileşiminin fark yarattığı görülmüştür (Phillips ve ark., 2008).

Bir müdahale programı kapsamında, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için birinci sınıfa devam çocuklar ve aileleri ile bir çalışma yapılmıştır. Deney grubu için ABD'de etnik ve dil olarak çeşitliliği olan ve çok yoksul olan bölgeden seçilen bir okulun bir sınıfındaki birinci sınıfa devam eden çocuklar ve ebeveynleri seçilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı özelliklere sahip, deney grubuyla aynı müfredatı işleyen ve aynı bölgeden farklı bir okulun bir sınıfındaki birinci sınıf çocukları seçilmiştir. Ebeveynlerden gerekli izinler alınmıştır. Etkili kitap okuma stratejilerinin geliştirilmesi ölçüleceği için, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin kitap okuma stratejileri analiz edilmiş, aynı kitabı her iki gruptaki ebeveynler çocuklarına okurken kayıtlar yapılmış ve bu kayıtlar incelenmiştir. Müdahale programı iki önemli unsur üzerinde durmuştur. Birincisi, hikâye kitabı okumak çünkü hikâye kitabı okumak erken okuryazarlık becerileri desteklemektedir. İkincisi, hikâye kitabı hakkında konuşmak çünkü kitap hakkında konuşmak çocukların dil gelişimini destekler. Deney grubundaki ebeveynlere verilen eğitimin her oturumunda yüksek sesle etkili kitap okumak, çocukla kitap okurken etkileşimde olmak ve çocukların kitaplarının seçimi konusunda desteklenmiştir. Sekiz hafta süren programda, her hafta deney grubundaki ebeveynler çocuklarına çalışmayı yapanlar tarafından seçilen bir kitabı okumuştur. Çalışmanın sonucuna göre; müdahale programına katılan ebeveynler, etkili kitap okuma stratejilerini öğrenmişler ve daha fazla kullanmışlardır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların yazı farkındalığı seviyesi

kontrol grubundaki çocukların seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak deney grubundaki ebeveynlerin programa katılım göstermesi okul ve aile iş birliğinin okuryazarlık kanalının desteklenmesinin sağlandığı sonucuna varılmıştır (Steiner, 2014).

Kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi ile ilgili başka bir çalışmanın (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014) bebekler ve çocuklarla birlikte kitap okumanın gelişime olan etkilerini konu alan çalışmalar derlenmiş ve çalışmalardan örnekler verilmiştir. Çalışmanın sonucu olarak bebekle birlikte düzenli kitap okumanın erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çocuk hekimleri, hemşireler, çocuk gelişimi uzmanları gibi çocukla çalışan sağlık çalışanlarının aileleri düzenli kitap okuması yönünde danışmanlık yapması, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin ev ortamına katkıda bulunmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan, New Jersey ve Doğu Pensilvanya'da bulunan 215 tane eğitimcinin okuryazarlık becerilerinin müfredattaki yeri hakkında, anket aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Bu sonuçlara göre, eğitimcilerin geneli hem piyasadan elde edilebilen müfredatları hem de okuryazarlık becerilerine özel müfredatları kullanmaktadırlar, fakat kullandıkları müfredatların etkili bir eğitim verdiğine dair bilimsel bir çalışma bulunmamaktadır. Son olarak eğitimcilere çocukların okuryazarlık becerilerinin nasıl değerlendirildiği ile ilgili sorulara, eğitimcilerin %25,6 'sı standardize edilmiş araçlarla değerlendirme yaparken, %74,4 kendi yaptıkları araçlarla değerlendirme yaptıklarını söylemiştir. Oysa değerlendirmelerin en doğru sonucu vermesi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan araçla kullanılmalıdır yani standardize edilmiş araçların kullanım sıklığının artması gerekmektedir. Her ne kadar eğitimciler kendini değerlendirme konusunda başarılı olsa da, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde hiçbir detayın kaçırılmaması önemli olmaktadır (Gischlar ve Vesay, 2014).

Ülkemizde yapılan çalışmalardan biri (Ergül ve ark., 2014) alanda çalışan öğretmenlerin, erken okuryazarlık hakkındaki bilgilerini ve uygulamalarını anket

yoluyla değerlendirmiştir. Buna göre, öğretmenlerin yarıya yakının (%47) erken okuryazarlığı erken yaşta okuma yazma öğrenmek olarak tanımlandığı grlmştir ve bu sebeple öğretmenlerin kendini güncellemesi ve özellikle lisans programlarının müfredatına erken okuryazarlıkla ilgili konular eklemesi ve varsa dikkat çekilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde yapılan bir diğer araştırma Kocaeli ilinde 30 tane okul öncesi öğretmeninin erken okuryazarlık ile ilgili yaklaşımının değerlendirilmesi üzerine olmuştur. Değerlendirme iki adımdan oluşmuştur. İlk adımda öğretmenlerin yapılan erken okuryazarlık etkinlikleri, teknolojinin erken okuryazarlığa yardımcı olarak kullanılması, sınıf ortamı gibi konuları içine alan kontrol listesinden yapılanları işaretlemeleri istenmiştir. İkinci adımda ise, araştırmacı altı hafta boyunca yaklaşık iki saat kadar öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemiş ve yine erken okuryazarlık etkinlikleri, teknolojinin erken okuryazarlığa yardımcı olarak kullanılması, sınıf ortamı gibi konuları içine alan kontrol listesini kullanarak değerlendirme yapmıştır. Yapılan bu çalışmaya göre, okul öncesi ğretmenlerinin okuryazarlık konusunda yetiştirilmesinin büyük bir öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple okul öncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için sınıfları nasıl düzenleyebilecekleri ve teknolojik aletleri nasıl kullanabilecekleri ile ilgili hizmet içi eğitimin gerekli olduğu belirtilmiştir. Okul ncesi öğretmenleri, çocukların yaşına uygun erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinlikler sağlanmalıdır. Ayrıca bu araştırmaya göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yeterli sayıda resimli kitabın olmadığıdır. Okul ncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici yeterli sayıda kitabın temini için yerel yönetimlerle iş birliği içinde kampanyalar düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Çelebi nc ve nler, 2015).

Dört buçuk yaş civarı ( oturumda çocuklar yaklaşık 9 aylıkken, 2 yaşındayken ve 4,5 yaşındayken takip edilmiş) ocukların dil becerileri hakkında yapılan bir boylamsal çalışmada (Kim ve ark., 2015) ise; evdeki dil becerilerini geliştirmek için bulunan ortam ile çocuğun iki yıl sonraki erken okuryazarlık becerilerinin -kelime bilgisi ve sözcükleri çözümlleme becerisi- arasında bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulardan bir diğeri ise sosyo-ekonomik düzeyi

yüksek ailelerin çocukların kelime bilgisi ve sözcükleri çözümleme becerisi düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Bu iki durumdan çıkardıkları sonuç sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının bu becerilerini geliştirecek daha çok imkânı olduğudur. Örneğin, daha çok kitap almak, çocukla kitap okumak için daha çok zaman geçirmek gibi imkânlardır. Kısacası; çocukla kitap okuma, çocuğa hikâyeye anlatma, çocukla şarkılar söyleme sıklığı ve çocuğun kendine ait kitap sayısı ile çocuğun kelime bilgisi ve sözcükleri çözümleme becerisi arasında pozitif korelasyon vardır. Bu nedenle çocuğun yaşına uygun kitaplar almak, çocuğa kitap okumak, çocuğa hikâyeler anlatmak ve şarkılar söylemek bu becerileri erken çocukluk döneminde geliştirmesini sağladığı belirtilmiştir.

New York'da yayınlanmış bir çalışmada 6 – 10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin, 21 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenlerin çocukların okuryazar olmaları ile ilgili eğitimsel görüşleri ve algıları karşılaştırılmıştır. Söz konusu çalışmada filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ve okumaya hazıroluş (reading readiness) hakkındaki bilgileri ve görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin, 21 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenlere göre okumaya hazıroluş (reading readiness) yaklaşımını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi, ABD'de 1980ler ve 1990'larda filizlenen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunun popüler olması ve lisans programlarında da önem verilmesinden dolayı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Ancak filizlenen okuryazarlık hakkındaki görüşler ve öğretmenlerin deneyimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum şöyle açıklanmıştır; öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili yüksek beklentiler ve sonuçları öğrencinin geleceğini belirleyen önemli sınavların ön planda tutulup, buna bağlı olarak müfredatta değişikliklerin olabilmesi sebebiyle filizlenen okuryazarlık ve öğretmenlerin deneyimi arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (Giles ve Tunks, 2015).

Öğrencilerin sosyo ekonomik statüleri ve öğretmenlerin öğrencilerle ilgili beklentileri ve algılarının erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini ölçmek için bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya göre, öğretmenler sosyo ekonomik statüsü düşük

olan çocukların ve anadili İngilizce olmayan çocukların erken okuryazarlık gelişiminin az olacağını tahmin etmişlerdir. Öğretmenlerin algıları ve beklentilerinin çocuğun başarısını, sosyo ekonomik statüsündeki farklılıktan daha çok etkilemiştir. Daha başarılı olacağı tahmin edilen grup daha başarılı olmuştur. Kısacası, okulöncesindeki akademik eşitsizliklerin artması sosyo ekonomik eşitsizlikten çok öğretmenin beklentilerinin yanlış olmasıyla alakalıdır. Bu durum kendini gerçekleştiren kehanet (self-fulfilling prophecy) olgusu ile bağdaştırılmıştır, buna göre öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki yanlış algıları, öğrencilerin öğrenmesini etkilemiş ve yeni davranışlar geliştirmesine sebebiyet vermiştir. Bir süre sonra beklentiler doğrultusunda hareket eden öğretmenlerin beklentileri gerçeğe dönüşmüştür (Ready ve Chu, 2015).

Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okulla işbirliği içinde olması önemlidir. Bundan yola çıkarak Fast Start adlı programın ailelere uygulanmasına karar verilmiş ve programın akışı gereği ebeveynlerden herhangi birinin katılımıyla haftada birkaç kez ders verilmiştir. Derslerden sonra her haftaya ait bir şiir ve aktivitelerin evde yapılması istenmiştir. Sonuçlar olumlu yönde olmuş, ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi için oluşturulan Fast Start programına düzenli katılımı, çocukların akıcı okumasını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca Fast Start programında, ebeveynlerin çocuklarında görülen ilerleme, her sene daha çok ebeveynin istekli olmasını ve katılım göstermesine sebep olmuştur (Crosby ve ark., 2015).

Anaokuluna devam eden 4-5 yaş arası çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaya göre (Erdoğan ve ark., 2016) beraber kitap okuduklarında sıklıkla geleneksel yöntemleri kullanıp, okuyucunun aktif çocuğun ise pasif olduğu şekilde okuma yapmıştır. Genellikle öğretmenler kapalı uçlu sorular sormuş ve kitap sayfalarını çocuğu görebileceği hizada tutmak, kitabın başlığını söylemek ve kitaptaki resim ve yazıları göstermek gibi temel aktiviteler haricinde çocuğun daha aktif olduğu okuma etkinliklerine yer vermemişlerdir. Bu durumda hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin kitap okumayı daha etkili hale getirmesi, dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi için bu tarz etkinliklerde yenilikler

yapma gerekliliği doğmuştur. Üstelik ebeveynlerle okuma yapan çocuklar öğretmenlerle okuma yaptıkları etkinliklere göre daha da az katılım gösterip, genel olarak sadece kitabı okumuştur. Ebeveynler çocuklarla birlikte hikâye okurken genelde hiçbir aktivite yapmamışlar ve çocuğun hikâye bitmeden ortamdan ayrılması gibi kötü sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu durum yetişkinlerle çocukların beraber kitap okurken verimli zaman geçirmesi için bilinçlendirmelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Fiziksel aktivitelerin erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini incelemek için yapılan bir çalışmada, Head Start sınıflarındaki 54 tane Afro-Amerikan, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip okul öncesi çocuklarıyla ( 3 ile 5 yaş arası) çalışılmıştır. Deney grubu 39 ve kontrol grubu 15 çocuk olmak üzere dizayn edilmiştir ve ebeveynlerden gerekli izinler alınmıştır. Deney grubuna günde 60 dakika haftada 300 dakika olmak üzere, sekiz ay boyunca okullarında uygulanan müfredata uygun fiziksel aktiviteler yaptırılmıştır, kontrol grubu ise deney grubunun okullarında uygulanan müfredata benzeyen bir müfredat kullanmaktadır ve çalışma boyunca bunu kullanmaya devam etmiştir. Deney grubunda fiziksel aktiviteler planlı bir şekilde müfredatta yer alırken, kontrol grubundaki çocuklar serbest zamanlarda ya da oyun oynarken fiziksel aktiviteler yapmıştır. Yapılan fiziksel aktiviteler ve erken okuryazarlık becerileri için yapılan aktivitelerle bütünleşmiştir. Örneğin, kafiyeli sözcüklerle egzersizleri yaparken çocuklardan kafiyeli kelimeyi fark ettiklerinde zıplaması istenmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinden kelime dağarcığı, resimleri sözlü olarak isimlendirme becerileri ve sesbilgisel farkındalık (kafiyeli sözcüklerin farkındalığı ve seslerin tekrarı) becerileri ve sınıftaki öğretmenlerin programa olan memnuniyetleri ölçülmüştür. Bu çalışmanın sonucuna göre, fiziksel aktiviteler yapan deney grubunun erken okuryazarlık becerileri kontrol grubundan daha yüksektir. Ayrıca deney grubunun gelişiminin analizine göre (programın dördüncü ayı ile sekizinci ayı kıyaslandığında), fiziksel aktiviteler sesbilgisel farkındalığın gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Sonuç olarak, fiziksel aktivitelerin dahil edildiği bu program sosyo ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar

için yararlı bulunmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri programı çocuklar için yararlı ve eğlenceli bulmaktadır (Kirk ve Kirk, 2016)

Elektronik kitapların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisinin incelendiği bir araştırmada ( Roskos ve ark., 2016) Amerika 'daki Head Start sınıfından 4 yaşında 33 tane çocukla çalışılmıştır. Bu çalışmadaki amaç, "Çocuklara öğretilecek yeni kelimelerin yani hedef kelimelerin öğretilmesinde elektronik kitap ya da basılı kitap kullanmanın bir farkı var mıdır?", "Elektronik kitaba maruz kalma sıklığı hedef kelimelerin öğreniminde etkili midir?" ve "Öğrenme ortamında elektronik kitabın olması, çocuklara hedef kelimelerin öğretilmesinde farklılık yaratır mı?" sorularına cevap aramaktır. Çalışmada çocuklar sadece basılı kitaba maruz kalanlar, elektronik kitaba öğrenme merkezi zamanlarında maruz bırakılanlar ve elektronik kitaba yönergeyle maruz bırakılanlar olarak üç ayrı gruba ayrılmıştır. (Hem elektronik hem de basılı kitaba maruz bırakılıp aynı zamanda elektronik kitabın kullanımında yönerge verilmiştir. Çocukların sınıftaki öğretmenleriyle araştırmacıların iş birliği sonucu yedi kitap ve 32 hedef kelime belirlenmiştir. Hedef kelimelerin müfredatla alakalı olmasına, hikâyelerdeki anahtar kelimeler olmasına ve çoğu çocuk tarafından bilinmeyen kelimeler olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, elektronik kitaba daha çok maruz kalanlar hedef kelimelere maruz kalma fırsatını daha çok bulmuşlardır. Bununla beraber, elektronik kitaba yönergeyle maruz bırakılanlar hedef kelimelerin öğrenilmesinde diğer iki gruptan daha başarılı olmuşlardır. Bu gruptaki çocuklar, hem basılı kitaba hem de elektronik kitaba maruz kalmışlar ayrıca elektronik kitapla ilgili öğretmenlerin yönerge vermesi yeni kelime öğrenimini desteklemiştir. Böyle bir sonucun çıkması, elektronik kitapların çocukların daha çok ilgisini çektiği ve anahtar kelimelere olan dikkati daha çok arttırması ile ilgili olabileceği sonucuna varılmıştır.



### 1.1.8. Araştırmanın Amacı

Doğumdan itibaren başlayan, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında sosyo ekonomik statüye bağlı nedenler (Aram ve ark, 2013 ve Chaney, 1994), çocuğun gelişimsel yetersizliklere sahip olup olmama durumu, anne ve babanın okuma güçlüğü yaşayıp yaşamaması (Scarborough, 2009) , çocuğun ana dilinin akademik dilden farklı olması ya da iki ana dile sahip olması (Tabors ve Snow, 2001) ev ortamında kazanılan sözel ve yazılı dil deneyimi (Jordan ve ark., 2000) gibi etkenler yer almaktadır Bununla beraber, ev ortamında kazanılan sözel ve yazılı dil deneyiminde annelerin çocuklarla kitap okuma süreçleri de önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte etkileşimli kitap okumak için çocuklara kitabı okurken annelerin kelimeleri açıklaması, ifade etme becerileri buna bağlı olarak annelerin kelime hazinesi önem kazanmaktadır (Ergül ve ark., 2015; Ergül ve ark., 2016 ve Pan ve ark., 2005 ). Elli dört aylık çocuklarla yapılan başka bir çalışmada, yetersiz ev ortamı olan ve annelerinin kelime bilgisi düşük olan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek açısından büyük bir risk altında olduğu bulunmuştur. Ancak ev ortamı yetersiz olduğu halde, kelime bilgisi en az orta seviyede olan annelerin çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimleri açısından risk grubuna dâhil olmadığı görülmüştür (Oxford ve Spieker, 2006).

Tüm bunlar dikkate alındığında, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ilerideki gelişim sürecini etkileyebileceği ve erken okuryazarlık becerilerinde annelerin kelime hazinesinin etkili olabileceği söylenebilir. Bu düşünceyle bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## **2. GEREÇ VE YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada 60-72 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyinin belirlenmesi ile annelerin erken okuryazarlığa ve çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### **2.2. Araştırmanın Deseni**

Araştırma nicel ve nitel desen birlikte ele alınarak karma model kullanılmıştır. Nicel araştırma desenleri arasında deneysel model, betimsel model, bağıntısal model, nedensel-karşılaştırma modeli ve tarihsel yöntem modelleri yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada da betimsel taraması araştırma deseni tipi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar olayların insan gruplarının bazı özelliklerinin tek tek ne olduğunu ya da iki ve daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde nasıl olduğunu açıklamaya çalışmaktadır

(Arslanoğlu, 2016). Bilindiği gibi nitel araştırma desenleri arasında kültür analizi (etnografya), olgu bilim (fenomenoloji), durum (rnek olay) alışması, eylem araştırması, gömülü teori (kuram oluşturma-temellendirilmiş kuram) yer almaktadır. Bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgularla, yaşanılan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşılaşılır. Tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamı kavranılmayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Ger, 2013). Bu iki modelin kullanıldığı karma yöntemli bu çalışmada sıralı araştırıcı tasarım modeli karma model olarak kullanılmıştır. ncelik burada da nicel verilerdedir. Nitel veri, nicel verileri çoğaltmak için kullanılır. Verilerin analizi çoğunlukla verilerin yorumlaması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir ( Butgel Tunalı ve ark., 2016). Bu tasarımda önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, bunu nitel veriler takip etmiştir.

### **2.3. Araştırmanın alışma Grubu**

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Nicel boyuttaki çalışma grubunda, Nilüfer bölgesinden 4 ilkokuldan ve Yıldırım Bölgesinden 2 ilkokuldan gönüllülük esası gz önünde bulundurulularak engel tanısı olamayan, annesi hayatta olan, ailesi onam formlarını eksiksiz dolduran ve testlere katılım gösteren toplamda 200 ocuk ve anneleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmaya katılan çocukların yaşları testin yapıldığı tarih itibariyle 60-72 ay arasında olmuştur. Nitel alışma grubunda ise nicel çalışma grubuna dâhil edilen anneler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 24 anne dâhil edilmiştir. Bu alışma doğrultusunda Bursa ilinin iki farklı ilçesinden nicel ve nitel çalışma grupları seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Seçkisiz örnekleme yöntemi araştırma evrenindeki tüm elemanların seçilme olasılığının aynı ve birbirinden bağımsız olduğu bir yöntemdir. Seçkisiz örneklemenin çeşitleri basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme olarak ikiye ayrılır. Tabakalı örnekleme ise araştırma evrenindeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme yapılmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2018).

Çizelge 2.1'de nicel çalışma grubundaki çocukların bilgileri, Çizelge 2.2'de nicel çalışma grubundaki annelerin bilgileri gösterilmiştir. Çizelge 2.3'de nitel çalışma grubundaki annelerin çocuklarına ait bilgiler ve Çizelge 2.4' de nitel çalışma grubundaki annelerin bilgileri gösterilmiştir.



**Çizelge 2. 1.** Nicel çalışma grubundaki çocukların bilgilerine ilişkin dağılım

	Sayı (N)	Yüzde (%)
<b>Okul Bölgesi</b>		
Nilüfer	100	50,0
Yıldırım	100	50,0
Toplam	200	100,0
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	95	47,5
Erkek	105	52,5
Toplam	200	100,0
<b>Yaş</b>		
60 ay	13	6,5
61 ay	7	3,5
62 ay	9	4,5
63 ay	11	5,5
64 ay	19	9,5
65 ay	22	11,0
66 ay	9	4,5
67 ay	24	12,0
68 ay	23	11,5
69 ay	16	8,0
70 ay	9	4,5
71 ay	8	4,0
72 ay	30	15,0
Toplam	200	100,0
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>		
İlkokul mezunu	34	17,0
Ortaokul mezunu	42	21,0
Lise mezunu	76	38,0
Üniversite mezunu	48	24,0
Toplam	200	100,0
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>		
İlkokul mezunu	25	12,5
Ortaokul mezunu	31	15,5
Lise mezunu	90	45,0
Üniversite mezunu	54	27,0
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Çocuk Gelişimi Eğitimi Alma Durumu</b>		
Evet	22	11,0
Hayır	178	89,0
Toplam	200	100,0
<b>Anne Çalışma Durumu</b>		
Evet	68	34,0
Hayır	132	66,0
Toplam	200	100,0
<b>Gelir Düzeyi</b>		
1600 TL ve altı	11	5,5
1600-1900 TL	28	14,0
1900-3000 TL	55	27,5
3000-3500 TL	52	26,0
3500-6200 TL	41	20,5
6200-6500 TL	6	3,0
6500 TL ve üstü	7	3,5
Toplam	200	100,0

Çizelge 2.1'e göre, araştırma kapsamına alınan çocukların yarısı (% 50,0) Nilüfer bölgesinde, yarısı ise (% 50,0) Yıldırım bölgesindeki okullara gitmektedir. Çocukların % 52,5'i erkek iken % 47,5'i kızdır. Çocukların % 15,0'i 72 aylıktır. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde, % 38,0'i lise mezunu, % 24,0'ü üniversite mezunu, % 21,0'i ortaokul mezunu ve % 17,0'si ilkokul mezunudur. Annelerin büyük çoğunluğu (% 89,0) çocuk gelişimi eğitimi almamış iken yalnızca % 11,0'i çocuk gelişimi eğitimi almıştır. Annelerin % 66,0'sı çalışmıyor iken çalışanların oranı % 34,0'tür. Ailelerin % 27,5'inin aylık geliri 1900-3000 TL, % 26,0'sının aylık geliri 3000-3500 TL, % 20,5'inin aylık geliri 3500-6200 TL, % 14,0'ünün aylık geliri 1600-1900 TL'dir. Çocukların çoğunluğunun bakıcısı (% 74,5) annesi iken, % 20,0'sininki büyük ebeveynidir.

**Çizelge 2. 2.** Nicel çalışma grubundaki annelerin bilgilerine ilişki dağılım

<b>Annenin Çocukla Geçirdiği Süre</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1 saat	16	8,0
1-3 saat	68	34,0
3-5 saat	55	27,5
5 saat ve üzeri	61	30,5
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Çocukla Yaptığı Etkinlik</b>		
Kitap okurum	29	14,5
Oyuncaklarıyla birlikte oynarız	84	42,0
Konuşurum	40	20,0
TV izleriz	39	19,5
Bahçede ve oyun parkında vakit geçiririz	5	2,5
Alışveriş merkezinde vakit geçiririz	3	1,5
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Çocuğa Kitap Okuma Sıklığı</b>		
Hiç	29	14,5
Haftada 1-3 kez	104	52,0
Haftada 3-6 kez	22	11,0
Her gün	45	22,5
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Çocuğa Kitabı Nasıl Okuduğu</b>		
Başından sonuna kadar konuşmadan	7	3,5
Soru sorduğunda cevaplayarak	104	52,0
Hem soru sorarak hem de kitapla ilgili tartışma okuyarak	63	31,5
Hiç okumam	26	13,0
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Çocuğuyla Nasıl Oyun Oynadığı</b>		
Yanımda eşlik ederim	37	18,5
Oyunu onun istediği doğrultuda oynarım	48	24,0
Karşılıklı konuşarak ve oyunu şekillendirerek oynarım	111	55,5
Hiç oynamam	4	2,0
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Kendine Kitap Okuma Sıklığı</b>		
Hiç	66	33,0
Haftada 1-3 kez	95	47,5
Haftada 3-6 kez	19	9,5
Her gün	20	10,0
Toplam	200	100,0
<b>Annenin Kendine Gazete Okuma Sıklığı</b>		
Hiç	115	57,5
Haftada 1-3 kez	46	23,0
Haftada 3-6 kez	14	7,0
Her gün	25	12,5
Toplam	200	100,0

Annenin çocuğuyla geçirdiği süreler bakıldığında, % 34,0'ü 1-3 saat, % 30,5'i 5 saat ve üzeri, % 27,5'i ise 3-5 saat çocuğuyla vakit geçirmektedir. Annenin çocuğuyla yaptığı etkinlikler incelendiğinde, % 42,0'si oyuncaklarıyla birlikte

oynamakta, % 20,0'si çocuğuyla konuşmakta, % 19,5'i beraber TV izlemekte, % 14,5'i ise çocuğuna kitap okumaktadır. Annenin çocuğa kitap okuma sıklığı değerlendirildiğinde, % 52,0'si haftada 1-3 kez, % 22,5'i her gún, % 14,5'i hiç kitap okumamakta ve % 11,0'i haftada 3-6 kez çocuğuna kitap okumaktadır. Annenin çocuğa kitabı nasıl okuduğuna bakıldığında, % 52,0'si soru sorduğunda cevaplayarak, % 31,5'i hem soru sorarak hem de kitapla ilgili tartışma okuyarak, % 13,0'ü ise çocuğuna hiç kitap okumamaktadır. Annenin çocuğuyla nasıl oyun oynadığı incelendiğinde, % 55,5'i karşılıklı konuşarak ve oyunu şekillendirerek oynamakta, % 24,0'i çocuğun istediği doğrultuda oynamakta, % 18,5'i ise çocuğun yanında ona eşlik etmektedir. Annelerin % 47,5'i haftada 1-3 kez, % 10,0'u her gún kendine kitap okurken, % 33,0'ü hiç kitap okumamaktadır. Annelerin % 57,5'i kendine hiç gazete okumazken, % 23,0'ü haftada 1-3 kez, % 12,5'i ise her gún okumaktadır.

**Çizelge 2. 3.** Nitel çalışma grubundaki annelerin çocuklarının bilgilerine ilişkin dağılım

	Sayı (N)	Yüzde (%)
<b>Okul Bölgesi</b>		
Nilüfer	12	50,0
Yıldırım	12	50,0
Toplam	24	100,0
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	14	58,3
Erkek	10	41,7
Toplam	24	100,0
<b>Yaş</b>		
61 ay	1	4,2
62 ay	2	8,3
63 ay	1	4,2
64 ay	1	4,2
66 ay	1	4,2
67 ay	4	16,7
68 ay	4	16,7
69 ay	4	16,7
70 ay	2	8,3
72 ay	4	16,7
Toplam	24	100,0

Çizelge 2.3' deki bilgilere göre, araştırma kapsamına alınan çocukların yarısı (% 50,0) Nilüfer bölgesinde, yarısı ise (% 50,0) Yıldırım bölgesindeki okullara gitmektedir. Çocukların % 58,3'ü kız iken % 41,7'si erkektir. Çocukların % 16,7'si 67 ay, % 16,7'si 68 ay ve % 16,7'si 69 aylıktır.



**Çizelge 2. 4.** Nitel çalışma grubundaki annelerin bilgilerine ilişkin dağılım

	Sayı (N)	Yüzde (%)
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
İlkokul mezunu	3	12,5
Ortaokul mezunu	4	16,7
Lise mezunu	13	54,2
Üniversite mezunu	4	16,7
Toplam	24	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
İlkokul mezunu	2	8,3
Ortaokul mezunu	5	20,8
Lise mezunu	9	37,5
Üniversite mezunu	8	33,3
Toplam	24	100,0
<b>Annenin Çocuk Gelişimi Eğitimi Alma Durumu</b>		
Evet	8	33,3
Hayır	16	66,7
Toplam	24	100,0
<b>Anne Çalışma Durumu</b>		
Evet	5	20,8
Hayır	19	79,2
Toplam	24	100,0
<b>Sosyo-ekonomik Durum</b>		
1600-1900 TL	2	8,3
1900-3000 TL	8	33,3
3000-3500 TL	7	29,2
3500-6200 TL	6	25,0
6200-6500 TL	1	4,2
Toplam	24	100,0

Çizelge 2.4' de görüldüğü gibi, annelerin eğitim durumları incelendiğinde, % 54,2'si lise mezunu, % 16,7'si üniversite mezunu, % 16,7'si ortaokul mezunu ve % 12,5'i ilkokul mezunudur. Babaların eğitim durumları incelendiğinde, % 37,5'i lise mezunu, % 33,3'ü üniversite mezunu, % 20,8'i ortaokul mezunu ve % 8,3'ü ilkokul mezunudur. Annelerin çoğunluğu (% 66,7) çocuk gelişimi eğitimi almamış iken % 33,3'ü çocuk gelişimi eğitimi almıştır. Annelerin % 79,2'si çalışmıyor iken çalışanların oranı % 20,8'dir. Ailelerin % 33,3'ünün aylık geliri 1900-3000 TL, % 29,1'sinin aylık geliri 3000-3500 TL, % 25,0'inin aylık geliri 3500-6200 TL'dir.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma nitel ve nicel boyutu kapsamaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çocuk ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Kargın ve arkadaşlarının (2015) hazırladığı Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve annelerin kelime bilgisini değerlendirmek amacıyla Gülgöz (2004) tarafından geliştirilen Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise annelerin çocukların erken okuryazarlık becerileri ile kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuş olan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

### **2.4.1. Genel Bilgi Formu**

Bu form okul bölgesi, anne-babanın öğrenim durumu, çocuğun doğum tarihi, çocuğun cinsiyeti, annenin çocuk gelişimi eğitimi alıp almadığı, annenin çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuğun okul öncesi kuruma başlayana kadar olan bakıcı durumu, annenin çocukla geçirdiği süre, annenin çocukla birlikte yaptığı etkinlik, annenin çocuğa kitap okuma sıklığı, annenin çocuğa nasıl kitap okuduğu, annenin çocukla nasıl oyun oynadığı, annenin kendine kitap okuma sıklığı, annenin kendine gazete okuma sıklığı gibi özellikleri belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

### **2.4.2. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)**

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), altmış- yetmiş iki ay arasındaki çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilecek, alıcı dil sözcük bilgisi, ifade edici dil sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi,

sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt test ve toplam 102 maddeden oluşan bir değerlendirme aracıdır. Kargın ve arkadaşları tarafından (2015) yılında oluşturulmuş olan bu değerlendirme aracı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında Ankara ilinin 7 ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay yaş aralığında bulunan 175'i kız, 228'i erkek olmak üzere toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Bu aracın güvenilirliği için iç tutarlılık (KR-20) ve iç yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) hesaplanmıştır. Buna göre alıcı dilde sözcük bilgisi alt testinin iç tutarlılık sonucu (KR-20) .68, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .67, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testinin iç tutarlılık (KR-20) sonucu .81, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .80, genel isimlendirme alt testinin iç tutarlılık sonucu (KR-20) .72, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .70, işlev bilgisi alt testinin iç tutarlılık (KR-20) sonucu .65, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .66, harf bilgisi alt testinin iç tutarlılık (KR-20) sonucu .90, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .76, sesbilgisel farkındalık alt testinin iç tutarlılık (KR-20) sonucu .87, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .67, dinlediğini anlama alt testinin iç tutarlılık (KR-20) sonucu .67, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .64, toplamda iç tutarlılık (KR-20) sonucu .94, iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) sonucu .79 olarak bulunmuştur. Ayrıca Erken Okuryazarlık Testi'nin tekrar test güvenilirliği için 403 çocuktan oluşan örneklem grubu içinde seçilen 55 çocuğa üç hafta sonra tekrar test uygulanmış ve tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Buna göre; alıcı dilde sözcük bilgisi alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .56, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .89, genel isimlendirme alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .68, işlev bilgisi alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .65, harf bilgisi alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .88, sesbilgisel farkındalık alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .70, dinlediğini anlama alt testinin test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .63, toplamda test tekrar test güvenilirlik katsayısının (R) .88 olarak hesaplanmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), puanlaması "0" ve "1" üzerinden değerlendirilir. Eğer çocuk o maddeyi başarıyorsa "1", başaramıyorsa "0" olarak

değerlendirilir. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'un alt testlerinin kesme noktalarına karşılık gelen madde sayısı, alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi için 11, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testi için 11, genel isimlendirme alt testi için 8, işlev bilgisi alt testi için 6, harf bilgisi alt testi için 2, ses bilgisel farkındalık alt testi için 16, dinlediğini anlama alt testi için 5 olmak üzere toplamda 62 maddededir. Puanlama işlemi bittikten sonra çocuğun her gelişim alanından (alt testten) aldığı puanlar toplanarak alt testlere ait ham puanlar elde edilir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 102'dir. Toplamda 45-60 dakika süren bu test bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çocukların genel olarak erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi Erken Okuryazarlık Testi (EROT) 'nin toplam puanı değerlendirilmeye alınmıştır.

### **2.4.3. Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form**

Annelerin Türkçe kelime bilgisini ölçmek amacıyla Sami Gülgöz tarafından 2004 yılında geliştirilen Annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form kullanılmıştır. Anne Kelime Bilgisi Testi'nin birleştirici geçerliğini sınamak için, annenin yıl olarak hesaplanmış eğitim düzeyi ve Ev Gözlem Ölçekleri 'nin (HOME) Dil için Uyarma alt ölçeği ile olan korelasyonu hesaplanmıştır. Sonuçlar, Anne Kelime Bilgisi Testi ile Dil için Uyarma alt ölçeği arasında ( $r= 0,45$ ,  $p<0,00$ ) ve Anne Kelime Bilgisi Testi ile annenin eğitim yılı arasında ( $r=0,55$ ,  $p<0,00$ ) anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baydar ve ark., 2008). Bu çalışmada Anne Kelime Bilgisi Testi adıyla kullanılan değerlendirme aracı Baydar ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmada AÇEP (Anne Çocuk Eğitim Programı) Kelime Bigisi Testi olarak geçmektedir.

Bu testin uygulanmasında annelere okunan ve kartta yazan her kelimenin kartlar halinde sunulan seçeneklerden kendisine anlamca en yakın olan seçeneği söylemesi istenir. Eğer cevabı bilmiyorsa, bilmiyorum cevabını seçmesi gerekir.

Puanlama her doğru cevap için "1", her yanlış cevap ve bilmiyorum seçeneği için "0" olarak yapılmaktadır. Yirmidört maddelik versiyonu olan kısa formdan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 24'tür.

#### **2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden belirlenmiş soruları sorar ve sorduğu konuları daha detaylandırmak adına ek sorular sorabilir. Bununla beraber katılımcı sorulan sorudan ne anladiysa ona göre cevap verir. Bu sebeple sorular genelde açık uçludur (Merriam, 2013).

Bu araştırmada sorular oluşturulmadan önce erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kuramsal bilgiler temel alınarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların araştırmacının amacına uygun ve herhangi bir yönlendirme yapmadan sunulması yani geçerlilik yöntemlerinin kontrol edilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan bu form Çocuk Gelişimi alanında uzman olan ve farklı üniversitelerde görev yapan 5 ayrı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda soruların son hali oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik aşamasında ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan bir araştırma görevlisinin görüşleri doğrultusunda görüşme dökümleri ve belirlenen kodlar ve yapılan çözümlenmeler incelenmiştir. Bu form, annelerin çocukların erken okuryazarlık becerileri ile kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak soruları içermektedir.

#### **2.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliğinin Belirlenmesi**

Güvenirlik, bir testin veya ölçeğin ölçmek isteneni tutarlı ve istikrarlı bir şekilde, ölçme derecesidir. Güvenirlik benzer ölçülerin ne kadar tutarlılıkta benzer

sonuçlar üreteceği ile ilgilidir (Balcı, 2013). Başka bir ifadeyle güvenilirlik, bulguların hatadan bağımsız kalma derecesi olarak tanımlanabilir. Güvenilirliğin iki boyutu bulunmaktadır: test tekrar test metodu ve i tutarlılıktır.

Araştırmada kullanılan değerlendirme araçları için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmış ve elde edilen bulgular izelge 2.5'de sunulmuştur.

**Çizelge 2. 5.** Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Güvenirlik Analizi Bulguları

	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	102	0,883
Annelerin Kelime Bilgisi Testi –Kısa Form	24	0,880

Çizelge 2.5 değerlendirildiğinde, Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nin güvenirlik katsayısı 0,883, Annelerin Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form 'un güvenirlik katsayısı 0,880 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, anketin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Güvenilirlik analizinin en bilinen türü Cronbach's Alfa değerinin ollmesidir. Bu değer 0-1 arasında olup 1'e yaklaştıka güvenilirlik artmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan oleğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu değerin 0,00 ile 0,40 arasında olması anketin güvenilir olmadığını, 0,40 ile 0,60 arasında olması düşük güvenirliğe sahip olduğunu, 0,60 ile 0,80 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu ve 0,80 ile 1,00 arasında olması yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

## 2.6. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın veri toplama aşamasında, çalışmanın etik açıdan değerlendirilmesi için Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığından Etik Kurul İzni

(Ek-1) alınmıştır. Aynı zamanda T.C. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek-1) alınmıştır. Bundan sonraki süreçte Nilüfer bölgesinden 4 ilkokul ve Yıldırım Bölgesinden 2 ilkokulun idari personelinden gerekli izinler alınmış ve izin veren anasınıfı öğretmenlerinin sınıflarına onam formları dağıtılmış ve öğretmenlere çalışmanın içeriği konusunda bilgi verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere ebeveynlere açıklaması için çocuklara erken okuryazarlık becerileri gelişimi değerlendirme aracı uygulanacağı, değerlendirme aracının uygulanma amacı, değerlendirme aracının ne olduğu ve neleri içerdiği, uygulama sonucunda neler olabileceği anlatılmış ve anneler ile de kelime bilgisi testi yapmak için görüşme yapılacağı ayrıca bilgilendirilmiş onam formunda da belirtilmiştir. Ayrıca, görüşme yapmayı kabul eden 24 tane anne ile de ayrıca görüşüleceği belirtilmiştir. Bu açıklama sonrasında kabul eden annelerden hem çocuklar hem de kendilerinin çalışmaya katılmayı kabul ettiğine ilişkin bilgilendirilmiş onam formlarını imzalamaları ve formları çocuklar okula gelirken onlar ile birlikte getirmeleri talep edilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunu doldurmayı ve çalışmaya katılmayı kabul eden anneler ve çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veri toplama aşamasında çalışma grubunu oluşturan Nilüfer ve Yıldırım bölgesindeki anasınıfı çocuklarına Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama bire bir çocukla, sessiz ve rahat ve okul yönetiminin izin verdiği uygun bir odada ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Nilüfer bölgesinde toplamda 120 çocuğa uygulanmış ancak 2 çocuğun uygulama esnasında motivasyonunu kaybetmesi sebebiyle uygulama yarıda kesilmiş ve çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca uygulanan çocuklardan 18 tanesinin annesi verilen randevuya gelmedikleri için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu sebeple Nilüfer bölgesinden bu çalışmaya toplamda 100 kişi dâhil edilmiştir. Yaklaşık olarak 100 çocuğa uygulama yapıldıktan sonra, 100 anneyle görüşülmüş ve uygulama Nilüfer bölgesinde son bulmuştur. Erken okuryazarlık testi (EROT) Yıldırım bölgesinde toplamda 115 kişiye uygulanmış ancak 1 kişinin uygulama esnasında motivasyonunu kaybetmesi sebebiyle uygulama yarıda kesilmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca uygulama yapılan çocuklardan 14 tanesinin annesinin verilen randevuya gelmemesi sebebiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu sebeple Yıldırım bölgesinden bu çalışmaya toplamda 100 kişi dâhil edilmiştir ve nicel verileri toplama işi bitirilmiştir.

Ardından nitel verileri toplama işine başlanmıştır. EROT uygulaması yaklaşık olarak 45-60 dakika sürmüştür. Uygulama içeriğinde gereken maddelerde anne bilgisine başvurulmuştur.

Daha sonra annelerin müsait olduğu bir zamanda ve okul idaresinin uygun gördüğü sessiz bir odada yüz yüze ve bireysel görüşme şeklinde "Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form " uygulanmış, yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüştür. Son olarak, kelime testinin yapılaş tarihi sırası ile anneler aranmış, tekrar görüşmeyi kabul eden annelerle "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile görüşme yapılmıştır (12 tane Nilüfer, 12 tane Yıldırım ilçesinden olmak üzere toplam 24 anne).

## 2.7. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. İlk olarak araştırma kapsamına alınan çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa form testlerinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır, sonra bu puanlara ilişkin betimsel istatistikler (min., max., ort., ss) verilmiştir. Çocukların sosyo-demografik bilgileri ile Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarının karşılaştırılmasında T-Testi, Pearson Korelasyon Testi ve Tek Yönlü ANOVA Testi kullanılmıştır. Annelerin sosyo-demografik bilgileri ile Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa form puanlarının karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U Testi, Spearman Korelasyon Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Verilerin analizini belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov Normalli Testi uygulanmış ardından basıklık çarpıklık değerleri bulunmuştur, buna sonuçlar Çizelge 2.6 ve Çizelge 2.7'de gösterilmiştir.

**Çizelge 2. 6.** Erken Okuryazarlık Testi (EROT) normallik dağılımı sonuçları

	<b>N</b>	<b>Basıklık</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Kolmogorov-Smirnov	200	0,113	0,142	0,557	0,915



Çizelge 2.6'ya göre, ölçeğin normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. ( $Z=0,557$ ;  $p>0,05$ ). Ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında da değerler  $-1,00$  ile  $+1,00$  arasında olduğu için normallik dağılımını sağladığı görülmektedir. Bu sebeple, erken okuryazarlığa ilişkin analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

**Çizelge 2. 7.** Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form normallik dağılımı sonuçları

	<b>N</b>	<b>Basıklık</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Kolmogorov-Smirnov	200	-1,00	0,58	1,894	0,002

Çizelge 2.7'ye göre, ölçeğin normallik varsayımını sağlamadığı söylenebilir ( $Z=0,557$ ;  $p<0,05$ ). Ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında da değerler  $-1,00$  ile  $+1,00$  arasında olmadığı için normallik dağılımını sağlamadığı söylenebilir. Bu sebeple, kelime testine ilişkin analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile ucu açık sorular sorulmuş, anneler iki ayrı bölgeden ayrı kodlarla belirtilmiştir. Nilüfer bölgesindeki anneler A ile (A1, A2...) ve Yıldırım bölgesindeki anneler ise B ile (B1, B2...) kodlanmıştır. Anneler ile yapılan görüşmelerde yazılı olarak kayıt tutulmuştur. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile kategorilere ayrılıp, kod ve alt kodlar belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı belli kategoriler belirler ve bu kategorileri kapsayan, içerisine giren kelimeleri ve cümleleri sayıp, kategorilerin altında toplar (Bengtsson, 2016 ve Özdemir 2010). Annelerin verdiği cevaplar ise alt kodlara ayrılmış ve tek tek sayılmıştır. Sayılan alt kodlar grafiklerle gösterilmiştir. Bir annenin bir soru için birden fazla alt koda ait cevabı olabilir.

## **3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

### **3.1. Çalışmanın Nicel Bulguları**

Bu bölümde çocukların Erken Okuryazarlık Testi 'ne (EROT ) ait bulgular, Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form bulgular ve annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanları ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

#### **3.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi 'ne (EROT ) Ait Bulgular**

Bu bölümde çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) betimsel puan ortalamalarına ait bulgular, çocukların erken okuryazarlık testi (erot) puanlarında çocuğun ay aralığının ve cinsiyetinin etkisine ilişkin bulgular, çocukların erken okuryazarlık testi (erot) puanlarında sosyo-ekonomik statünün etkisine ilişkin bulgular, çocukların erken okuryazarlık testi (erot) puanlarında annelerin ev ortamında çocuğun desteklenmesine yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin etkisine ilişkin bulgular ve çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında annelerin güçlenmesine yönelik gerçekleştirdiği etkiliklerin etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

**Çizelge 3. 1.** Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
Yıldırım	100	22,00	83,00	50,16	11,36
Nilüfer	100	25,00	90,00	51,84	11,16
TOPLAM	200	22,0	90,0	51,0	11,76

Çizelge 3.1 incelendiğinde Yıldırım bölgesinde okula giden çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları 102 puan üzerinde 22 ile 83 puan arasında değişmekte; ortalaması  $\bar{X}= 50,16$  ve standart sapması 11,36 olarak gözlenmiştir. Nilüfer bölgesinde okula giden çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları 102 puan üzerinde 25 ile 90 puan arasında değişmekte; ortalaması  $\bar{X}= 51,84$  ve standart sapması 11,16 olarak gözlenmiştir. Çocukların toplam erken okuryazarlık testi (EROT) puanları 22 ile 90 puan arasında değişmektedir. Erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,0$  standart sapması da 11,76 olarak bulunmuştur.

**Çizelge 3. 2.** Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin dağılım

		N	Kesme Noktasına karşılık gelen puan	%
<b>Toplam</b>	Kesim noktası 0,61 ve üzeri	32	62 puan ve üzeri	16,0
	Kesim noktası 0,61 altı	168	62 puanın altı	84,0

Çizelge 3.2'ye göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları 0,61 kesim noktasına (Kargın ve ark., 2015) göre değerlendirilmiş ve çocukların % 16,0'sının erken okuma yazma becerileri yeterli bulunurken, çoğunluğunun (% 84,0) okuma yazma becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.1.1.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Çocuğun Ay Aralığının ve Cinsiyetinin Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 3.** Çocukların ay aralığına göre erken okuryazarlıklarına ilişkin T Testi sonuçları

Yaş	N	Ort.	Ss	t	p
60-66 ay	92	48,74	11,69	-2,353	0,020*
67-72 ay	108	52,63	11,51		

\* p<0,05

Çizelge 3.3 incelendiğinde, 60-66 aylık çocukların erken okuryazarlık puanları ortalaması 48,74; 67-72 aylık çocukların erken okuryazarlık puanları ortalaması 52,63 olarak bulunmuştur. Çocukların yaşlarına göre erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ( $t = -2,353$ ;  $p < 0,05$ ). 67-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin 60-66 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Çizelge 3. 4.** Çocukların cinsiyetlerine göre Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Kız	95	49,32	11,76	-1,926	0,056
Erkek	105	52,51	11,61		

Çizelge 3.4 değerlendirildiğinde, kız çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 49,32, erkek çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 52,51 olarak bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerine göre erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlılık olmamasına rağmen p değeri anlamlılık değerine çok yakın bulunmuştur ( $t = -1,926$ ;  $p > 0,05$ ).

### 3.1.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 5.** Okul bölgesine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları

Okul Bölgesi	N	Ort.	Ss	t	p
Yıldırım	100	50,16	11,36	1,009	0,314
Nilüfer	100	51,84	12,16		

Çizelge 3.5 incelendiğinde, Nilüfer bölgesindeki okullara giden çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,84$ , Yıldırım bölgesindeki okullara giden çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,16$  olarak hesaplanmıştır. Çocukların okul bölgesine göre erken okuryazarlık testi (EROT) puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1,009$ ;  $p>0,05$ ).

**Çizelge 3. 6.** Gelir düzeyine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
1600 TL ve altı	11	45,27	14,05	3,433	0,003*	2-4
1600-1900 TL	28	44,85	9,96			
1900-3000 TL	55	52,29	11,27			
3000-3500 TL	52	54,34	11,47			
3500-6200 TL	41	49,02	11,43			
6200-6500 TL	6	55,16	10,57			
6500 TL ve üstü	7	57,57	11,77			

\*  $p<0,05$

Çizelge 3.6'daki bilgiler incelendiğinde, ailesi 1600 TL ve altı gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 45,27$ , 1600-1900 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 44,85$ , 1900-3000 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 52,29$ , 3000-3500 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 54,34$ , 3500-6200 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,02$ , 6200-6500 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 55,16$  ve 6500 TL ve üstü gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 57,57$  olarak

bulunmuştur. Gelir düzeyine göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=3,433$ ;  $p<0,05$ ). Ailesi 6500 TL ve üstü gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, ailesi 1600-1900 TL gelire sahip olanlar ile ailesi 3000-3500 TL gelire sahip olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, ailesi 3000-3500 TL gelire sahip olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları 1600-1900 TL gelire sahip olanlardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 7.** Anne öğrenim durumuna göre Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Anne Durumu	Öğrenim	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezunu		34	48,61	11,44	3,801	0,011*	1-4, 2-4
Ortaokul mezunu		42	48,73	11,51			
Lise mezunu		76	50,32	12,35			
Üniversite mezunu		48	55,72	10,14			

\*  $p<0,05$

Çizelge 3.7'deki bilgilere göre, annesi ilkökul mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 48,61, annesi ortaokul mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 48,73, annesi lise mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 50,32 ve annesi üniversite mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 55,72 olarak bulunmuştur. Anne öğrenim durumuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=3,801$ ;  $p<0,05$ ). Annesi üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları diğer gruplardan daha yüksektir. Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, annesi ilkökul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar ve annesi ortaokul mezunu olanları ile üniversite mezunu olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları annesi

ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Aynı şekilde, annesi üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları annesi ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 8.** Baba öğrenim düzeylerine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Baba Durumu	Öğrenim	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezunu		25	43,96	10,16	4,773	0,003*	1-3, 1-4
Ortaokul mezunu		31	50,64	11,58			
Lise mezunu		90	51,02	11,07			
Üniversite mezunu		54	54,42	12,49			

\* p<0,05

Çizelge 3.8'deki bilgilere göre, babası ilkokul mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 43,96$ , babası ortaokul mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,64$ , babası lise mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,02$  ve babası üniversite mezunu olanların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 54,42$  olarak bulunmuştur. Baba öğrenim durumuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (F=4,773; p<0,05). Babası üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları diğer gruplardan daha yüksektir. Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, babası ilkokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar ve babası ortaokul mezunu olanları ile üniversite mezunu olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, babası üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları babası ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Aynı şekilde, babası üniversite mezunu olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları babası ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

### 3.1.1.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Ev Ortamında Çocuğun Desteklenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 9.** Annenin çocukla geçirdiği süreye göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Çocukla Geçirdiği Süre	N	Ort.	Ss	F	p
1 saat	16	50,50	9,60	0,367	0,777
1-3 saat	68	51,77	11,09		
3-5 saat	55	51,54	12,19		
5 saat ve üzeri	61	49,77	12,74		

Çizelge 3.9 irdelendiğinde, anneye birlikte 1 saat geçiren çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,50$ , anneye 1-3 saat geçiren çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,77$ , anneye 3-5 saat geçiren çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,54$  ve anneye 5 saat ve üzeri vakit geçiren çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,77$  olarak bulunmuştur. Annenin çocukla geçirdiği süreye göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $F=0,367$ ;  $p>0,05$ ).

**Çizelge 3. 10.** Anne çalışma durumuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ilişkin T-Testi sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	68	50,44	11,71	-0,481	0,631
Hayır	132	51,28	11,83		

Çizelge 3.10'daki bilgiler dikkate alındığında, annesi çalışan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,44$ , annesi çalışmayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,28$  olarak hesaplanmıştır. Annelerin çalışma durumlarına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlılık yoktur ( $t= -0,481$ ;  $p>0,05$ ).



**Çizelge 3. 11.** Annenin çocuğuyla nasıl oyun oynadığına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Çocuğuyla Nasıl Oyun Oynadığı	N	Ort.	Ss	F	p
Yanında eşlik ederim	37	46,83	10,07	2,422	0,067
Oyunu onun istediği doğrultuda oynarım	48	51,02	12,91		
Karşılıklı konuşarak ve oyunu şekillendirerek oynarım	111	52,54	11,64		
Hiç oynamam	4	46,50	7,59		

Çizelge 3.11 değerlendirildiğinde, annesi yanında eşlik ederek oyun oynayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 46,83$ , annesi oyunu kendi istediği doğrultuda oynayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,02$ , annesi karşılıklı konuşarak ve oyunu şekillendirerek oynayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 52,54$  ve annesi hiç oynamayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 46,50$  olarak bulunmuştur. Annenin çocuğuyla nasıl oyun oynadığına göre çocukların erken okuryazarlıkları arasında anlamlılık yoktur ( $F=2,422$ ;  $p>0,05$ ).

**Çizelge 3. 12.** Annelerin çocuk gelişimi eğitimi alma durumlarına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin T-Testi sonuçları

Anne Çocuk Gelişimi Eğitimi Alma Durumu	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	22	53,13	9,55	0,902	0,368
Hayır	178	50,73	12,01		

Çizelge 3.12 değerlendirildiğinde, annesi çocuk gelişimi eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 53,13$ , annesi çocuk gelişimi eğitimi almayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,73$  olarak hesaplanmıştır. Annelerin çocuk gelişimi eğitimi alma durumlarına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlılık bulunmamıştır ( $t=0,902$ ;  $p>0,05$ ).

**Çizelge 3. 13.** Annenin çocukla yaptığı etkinliğe göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Çocukla Yaptığı Etkinlik	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Kitap okurum (1)	29	58,48	12,14	4,564	0,002*	1-2, 1-3
Oyuncaklarıyla birlikte oynarız (2)	84	50,34	11,14			
Konuşurum (3)	40	46,85	12,14			
TV izleriz (4)	39	50,87	9,77			
Bahçede, oyun parkında ve alışveriş merkezinde vakit geçiririz (5)	8	52,12	14,10			

\* p<0,05

Çizelge 3.13 incelendiğinde, annesi ile kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 58,48$ , annesi ile oyuncakları ile birlikte oyun oynayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,34$ , annesi ile konuşan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 46,85$ , annesi ile TV izleyen çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,87$ , annesi ile bahçede ve oyun parkında ya da alışveriş merkezinde vakit geçiren çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 52,12$  olarak bulunmuştur. Annenin çocukla yaptığı etkinliğe göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı farklılık vardır ( $F=4,564$ ;  $p<0,05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, annesi ile kitap okuyan ile annesi ile oyuncakları ile oynayan çocuklar arasında ve annesi ile kitap okuyan ile annesi ile konuşan çocuklar arasında anlamlılık bulunmuştur. Buna göre, annesi ile kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları annesi ile oyuncakları ile birlikte oynayan ve annesi ile konuşan çocuklardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 14.** Annenin çocuğa kitap okuma sıklığına göre çocukların erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Çocuğa Kitap Okuma Sıklığı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Hiç (1)	29	47,86	10,97	5,624	0,001*	1-4, 2-4
Haftada 1-3 kez (2)	104	49,37	11,62			
Haftada 3-6 kez (3)	22	50,54	9,22			
Her gün (4)	45	57,00	11,97			

\* p<0,05

Çizelge 3.14'e göre, annenin hiç kitap okumadığı çocuğun erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 47,86$ , haftada 1-3 kez okuduğu çocuğun erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,37$ , haftada 3-6 kez okuduğu çocuğun erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması 50,54 ve her gün okuduğu çocuğun erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 57,00$  olarak bulunmuştur. Annenin çocuğa kitap okuma sıklığına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı farklılık vardır ( $F=5,624$ ;  $p<0,05$ ). Annenin her gün kitap okuduğu çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, annenin hiç kitap okumadığı çocuklar ile her gün okuduğu çocuklar arasında ve annenin haftada 1-3 kez okuduğu çocuklar ile her gün kitap okuduğu çocuklar arasında anlamlılık bulunmuştur. Buna göre, annesi her gün kitap okuyan çocukların okuryazarlık becerileri annesi hiç kitap okumayan çocuklardan ve annesi haftada 1-3 kez okuyan çocuklardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 15.** Annenin kitabı nasıl okuduğuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Anninin Kitabı Nasıl Okuduğu	N	Ort.	Ss	F	p
Başından sonuna kadar konuşmadan	7	42,57	12,23	1,540	0,206
Soru sorduğunda cevaplayarak	104	51,77	12,93		
Hem soru sorarak hem de kitapla ilgili tartışma yaparak	63	51,31	9,89		
Hiç okumam	26	49,38	10,43		

Çizelge 3.15'deki bilgiler doğrultusunda, annesi başından sonuna kadar konuşmadan kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 42,57$ , soru sorduğunda annesi cevaplayarak okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,77$ , hem soru sorarak hem de kitapla ilgili annesi tartışma yaparak okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,31$  ve annesi hiç okumayan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,38$  olarak hesaplanmıştır. Annesi kitabı nasıl okuduğuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ( $F=1,540$ ;  $p>0,05$ ).

### 3.1.1.5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 16.** Annenin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Kendi kendine Kitap Okuma Sıklığı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Hiç (1)	66	48,18	11,90	5,934	0,001*	1-4, 2-4, 3-4
Haftada 1-3 kez (2)	95	51,52	11,91			
Haftada 3-6 kez (3)	19	48,63	7,96			
Her gün (4)	20	60,05	9,09			

\* p<0,05

Çizelge 3.16 incelendiğinde, annenin kendi kendine kitap okuma sıklığı her gün olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 48,18$ , haftada 1-3 kez olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 51,52$ , haftada 3-6 kez olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 48,63$  ve her gün olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 60,05$  olarak bulunmuştur. Annenin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı farklılık vardır (F=5,934; p<0,05). Annesi kendi kendine her gün kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonucunda, annesi her gün kitap okuyanlar ile hiç okumayanlar, haftada 1-3 kez okuyanlar ve haftada 3-6 kez okuyanlar arasında anlamlılık vardır. Buna göre, annesi her gün kitap okuyan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları annesi hiç okumayanlar, haftada 1-3 kez okuyanlar ve haftada 3-6 kez okuyanlardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 17.** Annenin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

Annenin Kendi kendine Gazete Okuma Sıklığı	N	Ort.	Ss	F	p
Hiç	115	50,27	11,02	0,712	0,546
Haftada 1-3 kez	46	52,65	13,09		
Haftada 3-6 kez	14	53,42	13,06		
Her gün	25	49,92	12,03		

Çizelge 3.17'deki bilgilere bakıldığında, annenin kendi kendine gazete okuma sıklığı her gün olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 50,27$ , haftada 1-3 kez olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 52,65$ , haftada 3-6 kez olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 53,42$  ve her gün olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,92$  olarak bulunmuştur. Annenin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ( $F=0,712$ ;  $p>0,05$ ).

### 3.1.2. Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form'una Ait Bulgular

Bu bölümde, annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form betimsel puan ortalamalarına ait bulgular, annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarında sosyo-ekonomik statünün etkisine ilişkin bulgular ve annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanlarında annenin güçlenmesine yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1.2.1. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

**Çizelge 3. 18.** Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
Yıldırım	100	0,00	24,00	15,65	5,64
Nilüfer	100	0,00	24,00	16,38	5,38
Toplam	200	0,00	24,00	16,01	5,51

Çizelge 3.18 incelendiğinde Yıldırım bölgesinde okula giden çocukların annelerinin kelime testi puanları 24 puan üzerinde 0 ile 24 puan arasında değişmekte; ortalaması 15,65 ve standart sapması 5,64 olarak gözlenmiştir. Nilüfer bölgesinde okula giden çocukların annelerinin kelime testi puanları 24 puan üzerinde 0 ile 24 puan arasında değişmekte; ortalaması 16,38 ve standart sapması 5,38 olarak gözlenmiştir. Annelerin kelime testi puanları 0 ile 24 puan arasında değişmektedir. Kelime testi puanları ortalaması 16,01 standart sapması da 5,51 olarak bulunmuştur.

**Çizelge 3. 19.** Çocukların okul bölgesine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Çocuk Okul Bölgesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yıldırım	100	97,16	9715,50		
Nilüfer	100	103,84	10384,50	4665,50	0,413

Çizelge 3.19 incelendiğinde, Nilüfer bölgesindeki okullara giden çocukların Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 103,84, Yıldırım bölgesindeki okullara giden çocukların Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ortalaması 97,16 olarak hesaplanmıştır. Çocukların okul bölgesine göre Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=4665,50; p>0,05).

### 3.1.2.2. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statüsünün Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 20.** Annelerin öğrenim durumlarına göre Anne Kelime Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-Kare	p
İlkokul mezunu	34	68,04	3	49,406	0,000*
Ortaokul mezunu	42	69,15			
Lise mezunu	76	105,56			
Üniversite mezunu	48	142,74			

\* p<0,05

Çizelge 3.20'deki bilgilere göre, ilkokul mezunu olan annelerin kelime testi puanları sıra ortalaması 68,04, ortaokul mezunu olanların Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 69,15, lise mezunu olanların Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 105,56 ve üniversite mezunu olanların kelime testi puanları sıra ortalaması 142,74 olarak bulunmuştur. Annelerin öğrenim durumuna göre Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (Ki-Kare=49,406; p<0,05). Üniversite mezunu olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları diğer gruplardan daha yüksektir.

**Çizelge 3. 21.** Gelir düzeyine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-Kare	p
1600 TL ve altı	11	69,82	6	32,970	0,000*
1600-1900 TL	28	71,27			
1900-3000 TL	55	103,50			
3000-3500 TL	52	92,02			
3500-6200 TL	41	113,18			
6200-6500 TL	6	161,92			
6500 TL ve üstü	7	178,14			

\* p<0,05

Çizelge 3.21'deki bilgiler incelendiğinde, 1600 TL ve altı gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 69,82, 1600-1900 TL gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 71,27, 1900-3000 TL gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi

Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 103,50, 3000-3500 TL gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 92,02, 3500-6200 TL gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 113,18, 6200-6500 TL gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 161,92 ve 6500 TL ve üstü gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 178,14 olarak bulunmuştur. Gelir düzeyine duruma göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Ki-Kare=32,970;  $p<0,05$ ). 6500 TL ve üstü gelire sahip olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur.

### 3.1.2.3. Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanlarında Annenin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulgular

**Çizelge 3. 22.** Annelerin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Annenin Kendi kendine Kitap Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-Kare	p
Hiç	66	85,30	3	21,600	0,000*
Haftada 1-3 kez	95	95,88			
Haftada 3-6 kez	19	131,26			
Her gün	20	143,38			

\*  $p<0,05$

Çizelge 3.22 incelendiğinde, kendi kendine kitap okuma sıklığı her gün olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 85,30, haftada 1-3 kez olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 95,88, haftada 3-6 kez olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 131,26 ve her gün olan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları sıra ortalaması 143,38 olarak bulunmuştur. Kendi kendine kitap okuma sıklığına göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları



arasında anlamlı farklılık vardır ( $F=21,600$ ;  $p<0,05$ ). Kendi kendine her gün kitap okuyan annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur.

**Çizelge 3. 23.** Annelerin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre Anne Kelime Bilgisi Testi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Annelerin Kendi kendine Gazete Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	df	Ki-Kare	p
Hiç	115	96,21	3	5,012	0,171
Haftada 1-3 kez	46	97,93			
Haftada 3-6 kez	14	101,50			
Her gün	25	124,40			

Çizelge 3.23'deki bilgilere göre, kendi kendine gazete okuma sıklığı her gün olan annelerin kelime testi puanları sıra ortalaması 96,21, haftada 1-3 kez olan annelerin kelime testi puanları sıra ortalaması 97,93, haftada 3-6 kez olan annelerin kelime testi puanları sıra ortalaması 101,50 ve her gün olan annelerin kelime testi puanları sıra ortalaması 124,40 olarak bulunmuştur. Kendi kendine gazete okuma sıklığına göre annelerin kelime testi düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur (Ki-Kare=5,012;  $p>0,05$ ).

Annelerin kelime testi düzeyleri ile çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasındaki ilişki incelenmek istenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 3.25'da verilmiştir.

### **3.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanları ile Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde sadece annelerin çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanları arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 3. 24.** Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi puanları ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Testi sonuçları

		<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Kelime Testi</b>	r	1	0,337
	p		0,000*
<b>Erken Okuryazarlık</b>	r	0,337	1
	p	0,000*	

\* p<0,05

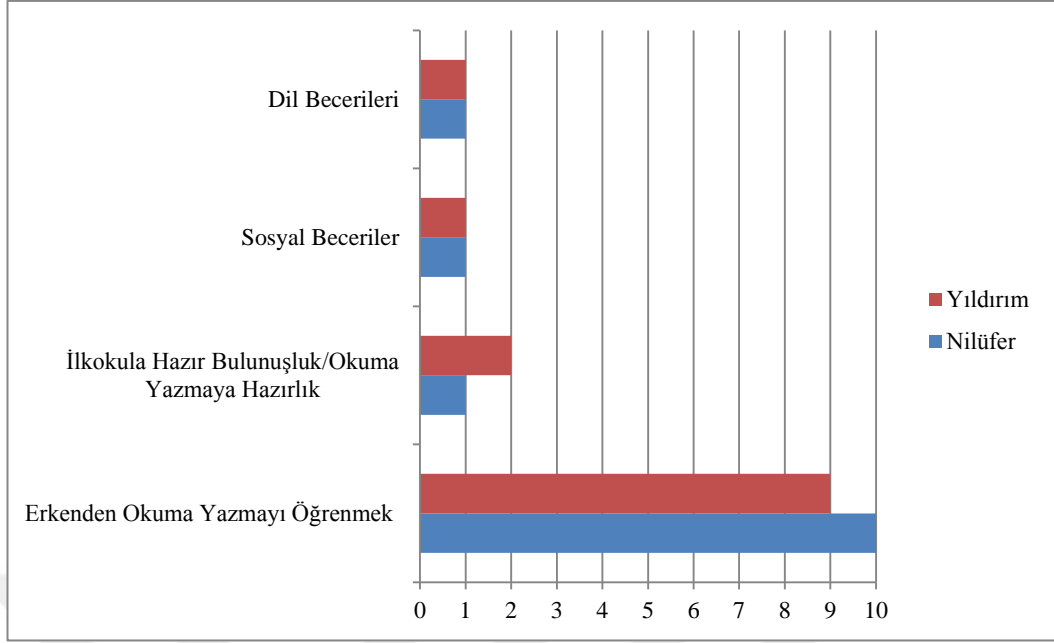
Çizelge 3.24'e göre, annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi puanları ile çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,337$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre, Anne Kelime Bilgisi Testi puanları arttıkça çocukların da Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarının artacağı söylenebilir.

### **3.2. Çalışmanın Nitel Bulguları**

Bu bölümde annelerin erken okuryazarlık tanımına ilişkin görüşleri, annelerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev ortamında gerçekleştirdiği desteklere ilişkin görüşleri ve annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgular sunulmuştur.

#### **3.2.1. Annelerin Erken Okuryazarlık Tanımına İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya dâhil edilen annelerin erken okuryazarlığın tanımına ilişkin görüşleri Şekil 3.1.' de verilmiştir.



**Şekil 3. 1.** Annelerin Erken Okuryazarlığın Tanımına İlişkin Görüşleri

Şekil 3.1 Annelerin Erken Okuryazarlığın Tanımın ęi üzere annelerin erken okuryazarlığın tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde, anneler erken okuryazarlığın tanımını yaparken en çok 'erkenden okuma yazmayı öğrenmek' konusu üzerinde durulmuştur. Bunları 'ilkokula hazırbulunuşluk/okuma yazmaya hazırlık', 'sosyal beceriler', ve 'dil becerileri' cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

Annelerin en çok 'erkenden okuma yazmayı öğrenmek' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüştür. 'Erkenden okuma yazmayı öğrenmek' kodu çocuğun ilkokul çağına gelmeden erkenden okuma yazmayı öğrenmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"...Erken okuryazarlık... Yani çocuğun kapasitesinden kaynaklı olabilir. Kimi daha erken, kimi daha geç öğreniyor okumayı. Çocuğun algılaması ile alakalı olabilir..." (A1)

"... Akranlarına göre daha önde ola, okuyan..." (A2)

"... İlkokula başlamadan okuyup yazması eğitimden kaynaklı olabilir..." (B1)

*"...Erken okuryazarlık...yazı yazmaya çok hevesli. Küçüklüğünden beri kalem alma hevesi var. Resim çizmek istiyor. Defter, kalem, boya almaya çok hevesli. Mesela 2 yaşından beri çizmek, yazmak istiyor, yani erkenden okumasa da hevesi var..." (B3)*

Annelerin ikinci sırada 'ilkokula hazırbulunmuşluk/okuma yazmaya hazırlık' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüştür. 'İlkokula hazırbulunmuşluk/okuma yazmaya hazırlık' kodu çocuğun ilkokula gitmeden önce ya da okuma yazmayı öğrenmeden önce yaptığı her türlü hazırlık olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Sayıları kavraması, hareketlerinde düzenlilik, arkadaşlarıyla ve büyükleriyle iletişimi ve hırsı, yani okuma yazmaya olan isteği..." (A8)*

*"...Kitaplarla tanışması..." (B2)*

*"...Anne babanın daha çok ilgilenmesi, evde bir takım alışkanlıklar kazandırması, yazı aktiviteleri..." (B7)*

Annelerin 'dil becerileri' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kodun çocukların sözel iletişimi, kelime bilgisi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...İlk başta karşısındaki insanla iletişimi, arkadaşlarıyla olan diyalogu, bir şeyi algılaması, bunlar geliyor aklıma..." (A6)*

*"...Kelimeleri anlaması, öğrenmesi..." (B12)*

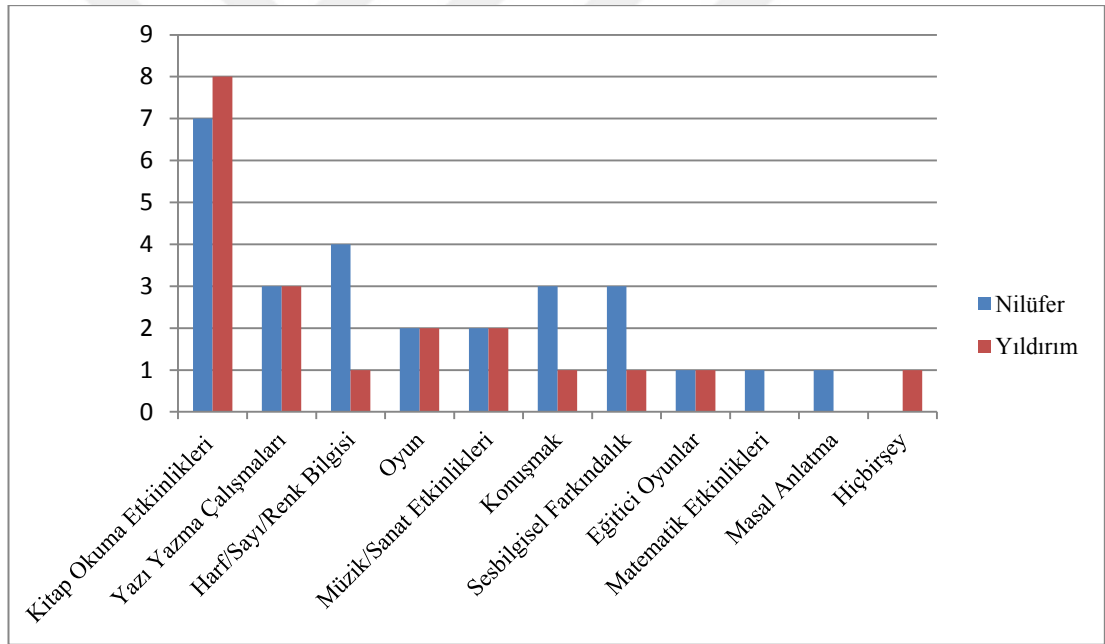
Annelerin 'sosyal beceriler' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod çocukların çevresiyle olan iletişim becerileri, ailesine olan iletişimi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"...İlk başta karşısındaki insanla iletişimi, arkadaşlarıyla olan diyalogu, bir şeyi algılaması, bunlar geliyor aklıma..." (A6)

"...Tv'den uzak durması, ailenin yakınlığı iletişimi..." (B7)

### 3.2.2 Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Ev Ortamında Gerçekleştirdiği Desteklere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya dâhil edilen annelerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için neler yaptığına ilişkin görüşleri Şekil 3.2' de verilmiştir.



Şekil 3. 2. Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Neler Yaptığına İlişkin Görüşleri

Şekil 3.2' de gösterildiği üzere annelerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için neler yaptığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, anneler en çok 'kitap okuma etkinlikleri' konusu üzerinde durulmuştur. Bunları 'yazı yazma çalışmaları', 'harf/sayı/renk bilgisi', 'oyun', 'müzik/sanat etkinlikleri', 'konuşmak',

'sesbilgisel farkındalık', 'eğitici oyunlar', 'matematik etkinlikleri', 'masal anlatma' ve 'hiçbir şey' cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

Annelerin en çok 'kitap okuma etkinlikleri' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okuması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Bizim kızımınla ilgili daha öncelikli bir problemimiz var, öğretmeni öncelikle özgüveninin gelmesi için yatağını toplamak gibi görevler vermemiz gerektiğini söyledi. O yüzden bu duruma daha çok odaklanıyorum ve kitap okuyorum, genelde hikâye kitapları..." (A6)*

*"... Yaş grubuna uygun kitaplar okuyorum..." (B1)*

*"...Kardeşiyle ilgili için ara sıra çok ısrar edince okuyabiliyorum..." (B3)*

Annelerin ikinci sırada 'yazı yazma çalışmaları' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, çocukların anneleri ile beraber yaptıkları çizgi çalışmaları ve çocuğun kendi ismini ya da basit kelimeleri kopya etmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Defter aldık, ben bir şeyler söylüyorum; o yazıyor..." (A5)*

*"...Adını, soyadını yazdırıyorum..." (A8)*

*"... Çizgi çalışması yapıyoruz..." (B1)*

*"... Çizgi çalışması yaptırıyorum..." (B7)*

Annelerin 'harf/sayı/rek bilgisi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin sorduklarında çocukların harfleri, sayıları ya da renkleri tanıma becerisi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Harfleri tanıtıyorum. Sayıları tanıtıyorum..." (A1)*

*"... Harfleri çalıştırıyorum. Sesli ve sessiz harfleri..." (A7)*

*"... Sadece sayıları ve renkleri öğretiyorum..." (B10)*

Annelerin 'oyun' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukları ile beraber oynadıkları her türlü oyun olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Oyuncaklarıyla oynuyoruz..." (A2)*

*"...Evcilik oynarız beraber..." (B9)*

Annelerin 'müzik/sanat etkinlikleri' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukları ile birlikte yaptıkları resim, el işi etkinlikleri ve beraber müzik dinleme etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Evde nesnelere yapıyoruz yani mesela, evdeki malzemelerle nesnelere modelini yapıyoruz..." (A8)*

*"...Eğitime yönelik müzikler tercih ediyoruz, dinliyoruz bol bol..." (B8)*

Annelerin 'konuşmak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukları ile yaptıkları konuşmalar ve sorulan sorulara açıklayıcı cevaplar vermeleri olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Dediğim gibi, özel olarak bir şey yapmıyorum. Sordukları soruları cevaplandırıyorum..." (A3)*

*"... Meraklı olduğu için her şeyi soruyor, biz de cevaplıyoruz..." (B12)*

Annelerin 'sesbilgisel farkındalık' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukları ile beraber heceleme ve sesleri manipüle etme becerilerini destekleyici etkinlikler olarak belirlemiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"...Sesleri tanımaya başladı. Mesela, oğlum 'Yı', 'Ta', 'A', 'Kı' seslerinin birleştirip, 'YATAK' kelimesini oluşturabiliyor, ben de arada böyle soruyorum..." (A7)*

*"...Sesleri çalıştırıyorum, sesleri tanımasını sağlıyorum. Aile kelimesiyle aynı harfte başlayan nesne ya da hayvan söyle gibi. Hecceleme yaptırıyorum, kaç hece olduğunu ritim tutarak alkışlayarak heceliyorlar..." (B11)*

Annelerin 'eğitici oyunlar' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukların bilişsel becerilerini destekleyici beraber yaptıkları etkinlikler olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Görsel algılı oyunlar oynatıyorum..." (A10)*

*"... Hafıza güçlendirici kartlarla eşleştirme oynuyoruz..." (B4)*

Annelerin 'matematik etkinlikleri' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuğuna toplama ve çıkarma gibi basit matematiksel işlemleri öğretmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"...Evdeki yazı tahtasında toplama çıkarma yapmayı seviyoruz..." (A2)*



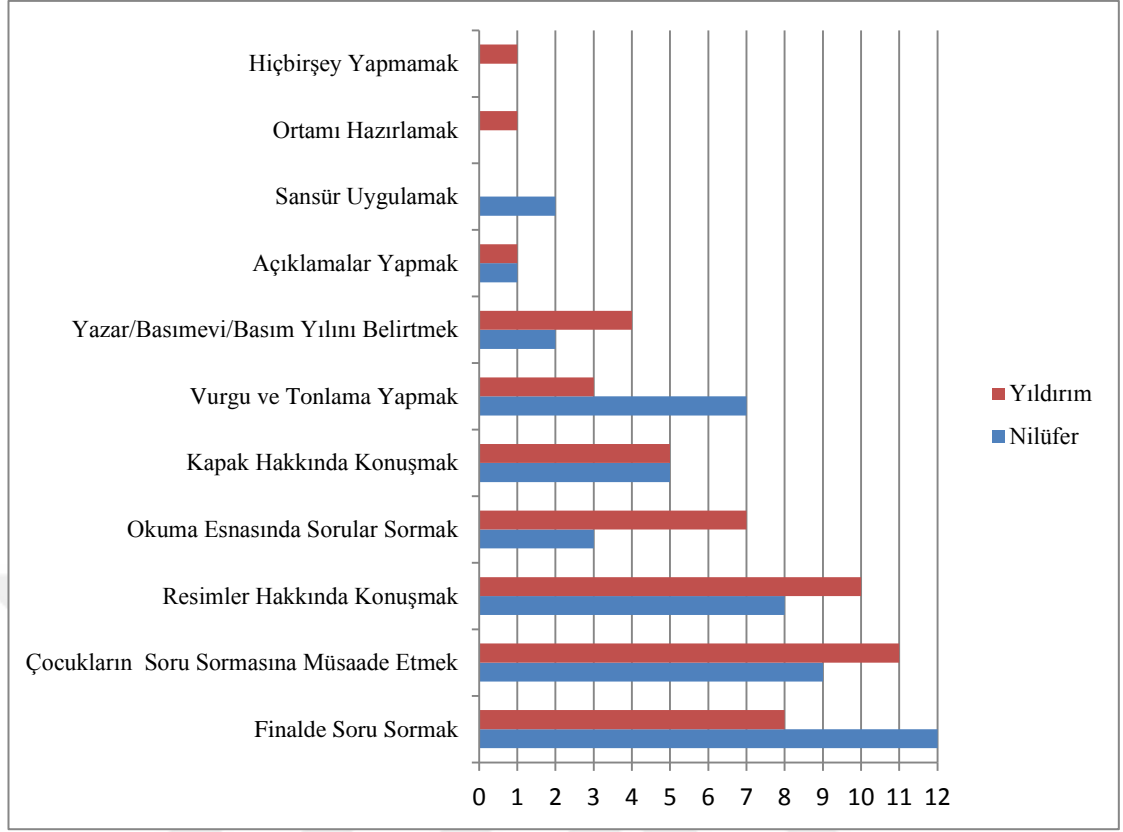
Annelerin 'masal anlatma' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuğuna masal anlatması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"...Masal anlatırım..." (A12)*

Annelerin 'hiçbir şey' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annenin çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla hiçbir etkinlik yapmaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"...Bakmadan okuyor, sayıları öğrendi kızım sayabiliyor, özel hiçbir şey yapamıyorum maalesef..." (B6)*

Araştırmaya dâhil edilen annelerin çocuklarına kitap okurken nelere dikkat ettiğine ilişkin görüşleri Şekil 3.3' de verilmiştir.



**Şekil 3. 3.** Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Nelere Dikkat Ettiğine İlişkin Görüşleri

Şekil 3.3' de gösterildiği üzere annelerin çocuklarına kitap okurken nelere dikkat ettiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, anneler en çok 'finalde soru sormak' ve 'çocukların soru sormasına müsaade etmek' konusu üzerinde durmuştur. Bunları 'resimler hakkında konuşmak', 'okuma esnasında sorular sormak', 'kapak hakkında konuşmak', 'vurgu ve tonlama yapmak', 'yazar / basımevi / basım yılını belirtmek', 'açıklamalar yapmak', 'sansür uygulamak', 'ortamı hazırlamak' ve 'hiçbirşey yapmamak' cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

Annelerin en çok 'finalde soru sormak' ve 'çocukların soru sormasına müsaade etmek' kodlarına vurgu yapmış oldukları görülmüştür.

'Finalde soru sormak' kodu annelerin çocuklarına kitap okuma bittikten sonra sorular sorması ya da anladığını özetlemesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda 'finalde soru sormak' koduna ilişkin örnekler verilmiştir:

"...Hikâye bittikten sonra genelde kitapların arkasında sorular oluyor onlara bir kerede hemen cevap veriyor..." (A1)

"... Zaten en sonda da sorular oluyor, onları da soruyorum..." (A2)

"... Kitabı çok fazla bölmeden okuyoruz, bittikten sonra finalde değerlendirme soruları var, onları soruyorum..." (A3)

"...Sonunda da özetlemesini isterim..." (B3)

"... Kitabı hiç durmadan okurum, sonunda da özetlemesini isterim..." (B5)

"... Sonunda da sorular sorarım..." (B7)

'Çocukların soru sormasına müsaade etmek' kodu annelerin kitap okurken ya da kitap bittikten sonra çocukların merak ettikleri soruları sormasına müsaade etmek olarak belirlenmiştir. Aşağıda 'çocukların soru sormasına müsaade etmek' koduna ilişkin örnekler verilmiştir:

"... Genelde oğlum sorar ben cevaplarım..." (A8)

"... Onun, E.'nin soru sormasına da müsaade ederim..." (A11)

"... Arada soru sorar kızım..." (A12)

"... Çocuğum çok nadir de olsa sorular sorduğunda cevaplandırırım..." (B5)

"... Kızım da sorular soruyor..." (B7)

"... Tabii, onun da sorular sormasına izin veririm..." (B8)

Annelerin ikinci sırada 'resimler hakkında konuşmak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okurken ktaptaki resimler hakkında beraber konuşmak olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Resimler hakkında konuşuruz..." (A6)

"... Resimler hakkında konuşuyoruz..." (A9)

"... Okuma kitaplarındaki resimler hakkında konuşuruz..." (A11)

"... Resimler hakkında konuşur, hikâyeye geçeriz..." (B1)

"... Resimler hakkında konuşuruz ama kapak hakkında konuşmayız..." (B4)

"... Resimler hakkında da konuşuruz, genelde dikkati harflerin üzerinde oluyor..." (B7)

Annelerin 'vurgu ve tonlama yapmak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Vurgulamalara dikkat ederek okurum, soru işareti ünlem gibi. Yüksek sesle söylenmesi gerekiyorsa yüksek sesle okurum..." (A1)

"... Okurken tane tane okuyorum. Mesela, 'Ah düşüyor.' derken nasıl denir, vurgulu okuyorum..." (A7)

"... Okurken tonlamaya dikkat ederim..." (B5)

"... Okurken tonlamaya, tane tane okumaya dikkat ederim..." (B10)

Annelerin 'okuma esnasında sorular sormak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okurken hikâye hakkında sorular sorması, kitaptaki karakterlere ilişkin sorular sorması ya da hikâyenin seyrinin nasıl olabileceğine ilişkin sorular sorması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Kitap okurken arada her ikimiz de sorular sorarız ve resim hakkında mutlaka konuşuruz..." (A2)*

*"... Kitabı okuduktan sonra, ne anladığını anlatmasını isterim ayrıca kitabı yarıda bölüp bundan sonra sence ne olabilir diye sorup, ne olabileceğini tahmin etmesini isterim..." (A5)*

*"... Bazen ben sorarım soru, mesela 'Sen hikâyedeki tavşanın yerinde olsan ne yapardın?' diye ama sonunda pek soru sormam..." (B4)*

*"... Arada sorular soruyorum, kızım da sorular soruyor, sonunda da sorular sorarım..." (B7)*

Annelerin 'kapak hakkında konuşmak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okumadan önce beraber kapaktaki resimler hakkında konuşması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Kapakta görünen resimdeki içeriğin kitaba ait olduğunu konuşuruz..." (A4)*

*"... Kapak hakkında 'Acaba içinde ne var?' diye tartışırız..." (B8)*

Annelerin 'yazar / basımevi / basım yılını belirtmek' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitabı okumadan önce kitabın yazarını, basımevini ya da basım yılını belirtmesi ve bu kavramları açıklaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Her ayrıntısını fiyat barkoduna kadar okurum, çünkü okumadığım zaman kızım genelde 'Anne burada bir yazı unuttun deyip bana okutturur'..." (A2)

"... Yazarını söylerim ama basım yılını falan belirtmem..." (B3)

Annelerin 'açıklamalar yapmak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okurken anlamakta güçlük çekebileceği kavramları ya da yeni kelimeleri açıklaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Kitabı okurken kelimeleri açıklamaya ve pekiştirmeye özen gösteririm. Yaşına uygun çocuk hikâyeleri seçerim..." (A2)

"... Açıklayarak kitabı okurum..." (B9)

Annelerin 'sansür uygulamak' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına kitap okurken kitaptaki çocuğu olumsuz yönde etkileyebilecek her türlü içeriği çocuğun yaşına uygun ve ona iyi örnek olabilecek şekilde değiştirmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Bazen kitaplarda hoş olmayan şeyler olduğunda onları değiştirerek okuyorum, bir nevi sansür gibi yani..." (A9)

"... Tuhaf kelimeleri söylemiyorum. Yanlış anlaşılacak kelimeleri değiştiriyorum. Mesela bir tekerleme var 'Sümüklü böcek suya düşecek annesi onu sopayla dövecek.' diye ben onu ' Sümüklü böcek suya düşecek annesi ona terlik hediye edecek.' diye değiştirdim..." (A10)

Annelerin 'ortamı hazırlamak' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuğuna kitap okumadan önce ortamı çocuğun

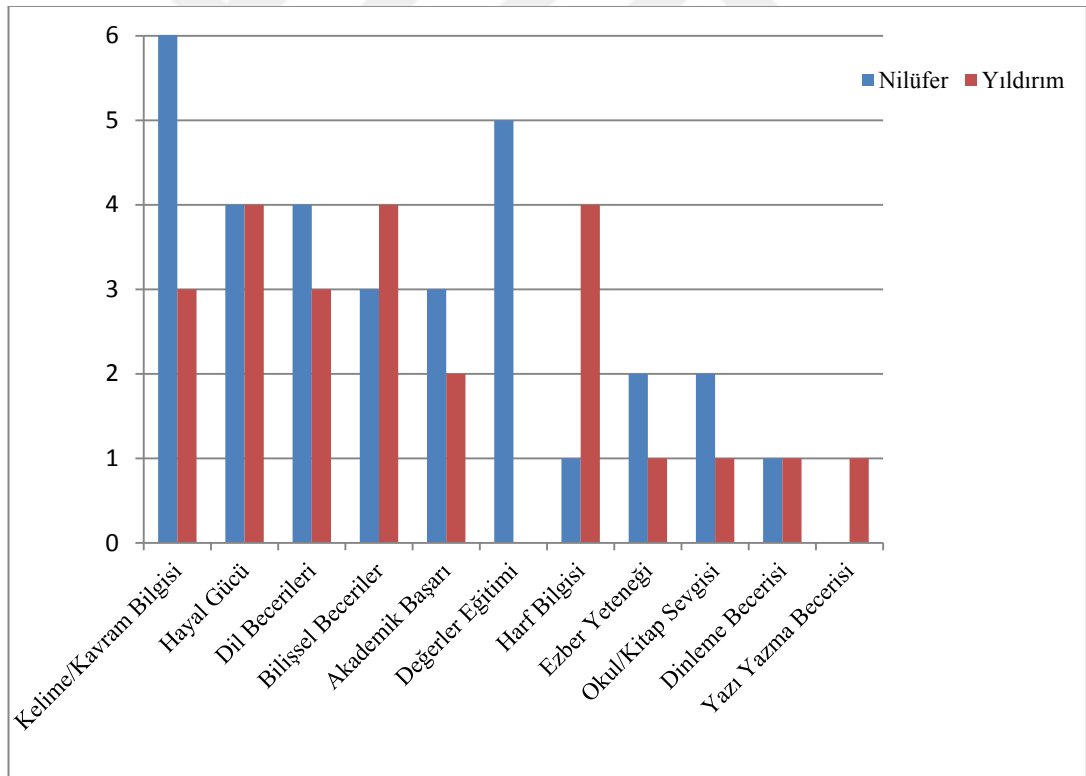
dikkatinin dağılmayacağı şekilde hazırlaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

"... Ortamın güzel ve sessiz olması önemli öncelikle..." (B11)

Annelerin 'hiçbir şey yapmamak' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu annelerin çocuğuna hiç kitap okumaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

"... Ev işlerinden vakit bulup, çocuklara hiç kitap okuyamıyorum..." (B6)

Araştırmaya dâhil edilen annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarına ilişkin görüşleri Şekil 3.4' de verilmiştir.



**Şekil 3. 4.** Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Şekil 3.4' de gösterildiği üzere annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, anneler en çok 'kelime/kavram bilgisi' konusu üzerinde durmuştur. Bunları 'hayal gücü', 'dil becerileri', 'bilişsel beceriler', 'akademik başarı', 'değerler eğitimi', 'harf bilgisi', 'ezber yeteneği', 'okul/kitap sevgisi', 'dinleme becerisi' ve 'yazı yazma becerisi' cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

Annelerin en çok 'kelime/kavram bilgisi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, kelime hazinesini geliştirmesi ya da kavramları öğrenmesinde katkısı olduğu görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Kelime dağarcığı gelişir..." (A1)*

*"... Hayal gücüne katkısı var, .aklında hikâyeleri tutabiliyor, ezberi kuvvetli. Renk ve kavramları öğreniyor..." (A2)*

*"...Kelime dağarcığı ve kendini ifade etmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum..." (A5)*

*"... Bir de kelime dağarcığını geliştirir..." (A6)*

*"...Cümle haznesi, kelime hazinesi gelişiyor..." (B10)*

*"... Merakı artar, hayal gücü, kelime dağarcığı artar..."(B11)*

*"... Harfleri tanıyor, dil gelişimi, algı, anlaması ve kelimeleri öğrenmesine katkı sağlıyor..." (B12)*



Annelerin ikinci sırada 'hayal gücü' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının hayal gücünü geliştirmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Hayal kurma becerisi de oluyor..." (A1)

"... Hayal gücüne katkısı var..." (A2)

"... Hayal gücünü geliştirir..." (B4)

"... Hayal dünyası, problem çözme becerisi, öngörüsü gelişir..." (B8)

Annelerin 'dil becerileri' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, sözel dil becerilerini ve kelime haznesini geliştirmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Kendini ifade etmesi daha düzgü, cümle kurması da öyle..." (A1)

"... Kelime dağarcığı ve kendini ifade etmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum..." (A5)

"... Daha erken kendini ifade etmeye başlar, heveslenir..." (B2)

"... Güzel konuşmasında çok etkili olduğunu düşünüyorum..." (B8)

Annelerin 'bilişsel beceriler' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının çocuğun zekâ, dikkat ve algısının gelişmesi olduğu görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Resimlere bakarak, dinlemeyi daha güzel yapıyor, dikkati dağılmıyor..." (A3)

"... Zekâ ve kelime dağarcığı için de önemli..." (A8)

"... Çocuğun bir konuyu anlaması için önemli..." (B1)

"... Zekâ konusunda açıklık getirir, gelişir..." (B7)

Annelerin 'akademik başarı' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, çocuğun ilkokuldan başlayarak ilerideki eğitim hayatında başarılı olması görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Bir de eğitim hayatında önde başlar..." (A2)

"... Dolayısıyla akademik başarı, algılama da önemli..." (A10)

"... Çocuğun bir konuyu anlaması için önemli, zaten geleceği de parlak oluyor, okul başarısı da..." (B1)

"... Daha iyi bir eğitim alması ve başarılı olması için kitap okumak önemli ama ben hiç okuyamıyorum..." (B6)

Annelerin 'değerler eğitimi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, çocuğun bazı değerleri edinmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Ama içerik olarak kitabın eğitici öğretici olması merhamet, yardımlaşma gibi konuları öğretmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum..." (A4)

"... Paylaşmayı, sevgiyi öğreniyor..." (A6)

Annelerin 'harf bilgisi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, çocuğun harfleri tanıma ve seslerini bilmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Harfleri tanıma konusunda. Kırmızı Başlıklı Kız "K" ile başlıyor diyorum, meraklanıyor..." (A9)*

*"... Katkıları var, çünkü çocuk harfleri görüyor..." (B10)*

Annelerin 'ezber yeteneği' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, ezber yeteneğinin desteklenmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Alan çocuk için, seven çocuk için ezberi kuvvetlenir..." (A11)*

*"... Ezber yeteneği güçlenir..." (B7)*

Annelerin 'okul/kitap sevgisi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının, okulu sevmesi ve benimsemesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Okula daha bağlı, okulu daha çok sever..." (A8)*

*"... Kitap sevgisi artar..." (B11)*

Annelerin 'dinleme becerisi' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan

katkılarının, çocuğun dikkatli bir şekilde dinlemesi ve algılaması görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Resimlere bakarak, dinlemeyi daha güzel yapıyor, dikkati dağılmıyor..." (A3)*

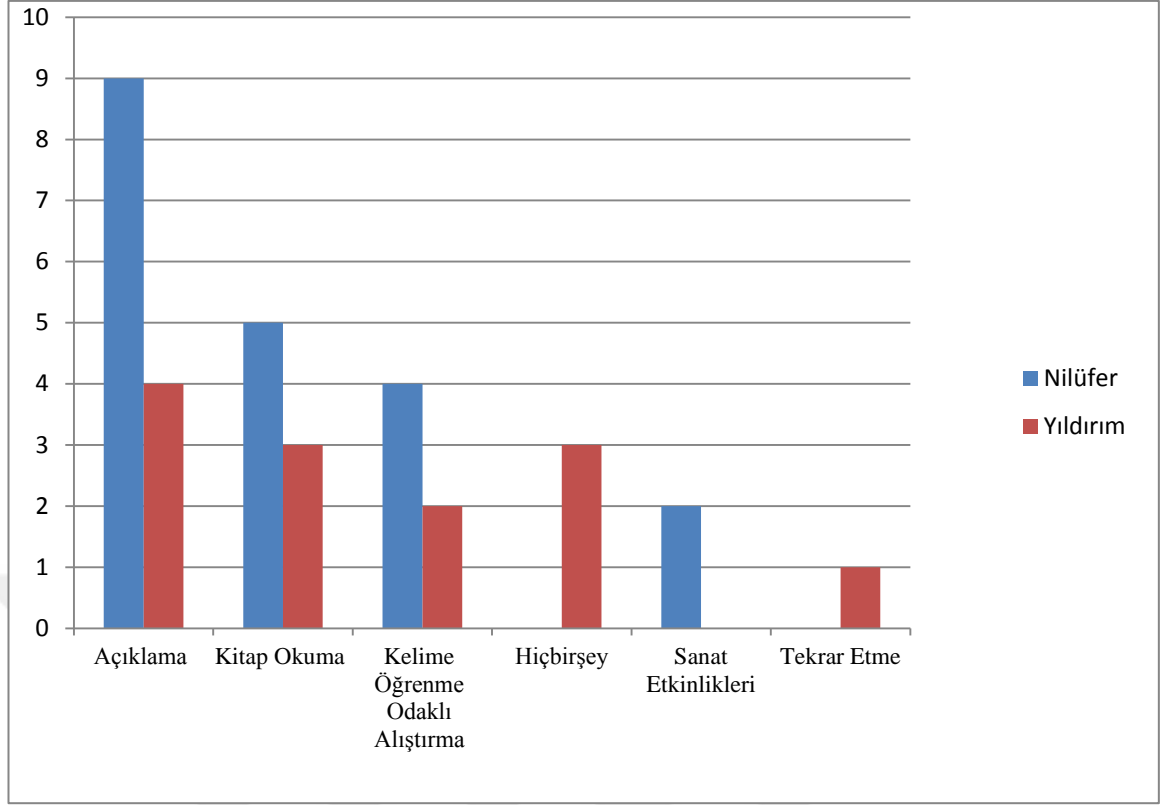
*"... Kitaptaki geçen maceralardan kulak aşinalığı oluyor, dinlerken bir şeyler öğreniyor. Hamilelikte bile okumak faydalı..." (B7)*

Annelerin 'yazı yazma becerisi' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan katkılarının çocuğun ilerideki akademik hayatında yazı yazma becerilerinin desteklenmesi görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"... Cümle kurmada ve ileride yazı yazarken de etkili olacağını düşünüyorum..." (B8)*

### **3.2.3. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya dâhil edilen annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için yaptıklarına ilişkin görüşleri Şekil 3.5' de verilmiştir.



**Şekil 3. 5.** Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Şekil 3.5' de gösterildiği üzere annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, anneler en çok 'açıklama' konusu üzerinde durmuştur. Bunları 'kitap okuma', 'kelime öğrenme odaklı alıştırma', 'hiçbirşey', 'sanat etkinlikleri' ve 'pekiştirme' cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

Annelerin en çok 'açıklama' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod çocuklar yeni bir kelimeyi sorduğunda ya da günlük hayatta yeni bir kelime ile karşılaştığında annelerin açıklama yapması, kelimenin anlamını öğretmesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Yabancı bir kelime olduğunda sözlüğü açıp cevap veriyorum..." (A1)

"... Bilmediği kelimeleri açıklıyorum, kitap okuyorum..." (A2)

"... Kelimeyi sorunca cevap veriyorum sadece..." (A3)

"... Anlamını sorarsa cevaplandırırım. Çünkü çevresinde yeni kelimeleri duyduğu zaman bilmesi lazım..." B1

"... Yeni kelime duyduğunda soruyor. Cevaplayınca hemen aklında kalıyor..." (B8)

"... Çok önemli yeni kelime öğrenmesi. Zaten merak edip soruyor hemen. Ben de cevaplıyorum..." (B11)

Annelerin ikinci sırada 'kitap okuma' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuklarına yeni kelime öğretmek için kitap okudukları görüşü olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Bilmediği kelimeleri açıklıyorum, kitap okuyorum..." (A2)

"... Bilmediğimiz kelimeleri kitap yoluyla daha farklı anlatmış olurum. Kitap okurum..." (A8)

"... Kitap okurum, kitap okuma esnasında yeni sözcükler öğrenir, kelime hazinesi için önemli..." (B2)

"... Anlayabileceği kitaplar olduğu için çok zor kelimeler yok. Yeni sözcükler hayatı öğrenmesi, kelimelerin anlamını doğru öğrenmesi için önemli. Bu yüzden kitap okurum..." (B5)

Annelerin 'kelime öğrenme odaklı alıştırma' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için kelime öğrenme amacıyla yaptığı etkinlikler olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

"... Sınıf öğretmenimiz de ödev veriyor. Her haftanın özel bir bilinmeyen kelimesi var. Örneğin muallim ne olabilir diye düşünüp çizmesini istiyorum. Sonra muallimin

*gerçek anlamını çocuğuma söyleyip çizmesini istiyorum. Böylece bilinmeyen kelimelerden oluşan bir sözlüğümüz oluşuyor. Bu fikir sınıf öğretmenimizindi, biz de çok memnunuz..." (A1)*

*" Konuşurken hep aynı kelimeleri kullanıyoruz ama kitap okurken değişik kelimeler öğreniyor. Zıt anlamlı kelimeleri kullanıyoruz beraber..." (B10)*

Annelerin 'hiçbir şey' koduna vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuğun yeni kelime öğrenmesini desteklemek amacıyla hiçbir şey yapmaması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnekler gösterilmiştir:

*"... Yeni sözcükler öğrenmesi için özel bir şey yapmıyorum..." (B3)*

*"... Yeni sözcüler öğrenmesi için bir şey yapmıyorum..." (B4)*

Annelerin 'sanat etkinlikleri' koduna iki defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annenin çocuğuyla beraber resim ve el işi etkinlikleri ile çocuğun yeni kelimeleri öğrenmesini desteklemesi olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"... Biz kitaptaki resimleri kesip yapıştırıyoruz. Ya da öğrendiği kelimeye ilgili resimler çiziyor..." (A1)*

Annelerin 'tekrar etme' koduna bir defa vurgu yapmış oldukları görülmüş olup, bu kod annelerin çocuğun yeni kelimeleri öğrenmesi için terarlar yapması olarak belirlenmiştir. Aşağıda buna ilişkin örnek gösterilmiştir:

*"... Genelde öğrendiği kelimeyi tekrar ettiriyoruz. Örneğin, ebeveyn kelimesini açıklıyoruz. Ben ilgileniyorum, ama daha çok babası ilgili..." (B7)*

## 4. TARTIŞMA

Bu bölümde nicel ve nitel bulguların tartışılması ayrı ayrı ele alınıp, ardından genel tartışma yapılmıştır.

### 4.1 Nicel Bulguların Tartışılması

Bu bölümde çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) betimsel puan ortalamalarına ait bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında çocuğun ay aralığının ve cinsiyetinin etkisine ilişkin bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında sosyo-ekonomik statünün etkisine ilişkin bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında annelerin ev ortamında çocuğun desteklenmesine yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin etkisine ilişkin bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında annelerin güçlenmesinin etkisine yönelik bulguların tartışılması, annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form betimsel puan ortalamalarına ait bulgular, annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanlarında sosyo-ekonomik statünün etkisine ilişkin bulgular, annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanlarında annenin güçlenmesine yönelik bulgular, çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanları ile Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular tartışılmıştır.



#### **4.1.1. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulguların Tartışılması**

Çocukların Erken Okuryazarlık Testi'nden (EROT) aldıkları Çizelge 3.1'de gösterilen betimsel puanlar incelendiğinde puanların 22 ile 90 arasında değişiklik gösterdiği ve puan ortalamalarının  $\bar{X}=51,0$  olduğu görülmektedir. Çizelge 3.2'de ise Erken Okuryazarlık Testi'nin (EROT) toplam puanının kesme noktasına karşılık gelen puanın 62 puan olduğu, 62 puan ve üstünün yeterli kabul edildiği, 62 puanın altının desteklenmesi gerekir olarak kabul edildiği görülmüştür. Bu bilgilerden yola çıkarak, tüm çalışma grubunun ortalama puanın  $\bar{X}=51,0$  yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla beraber; tüm çalışma grubunun %16' sının yeterli düzeyde puan aldığı, %84' ünün yeterli olmadığı ve desteklenmesi gerektiği yine Çizelge 3.2'de gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun (%84) erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu sonuç okul ortamında uygulanan eğitim programında erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek kazanım ve göstergeler ile etkinliklere yeteri kadar yer verilmemesi ve ev ortamında da bu becerilerin bilinçli bir şekilde desteklenmemesi ile açıklanabilir. Yani, ev ortamında annelerin erken okuryazarlık konusunda farkındalığının net olmaması dolayısıyla çocuklarla yapılan etkinliklerin yeterli etki yaratmamış olması bu sonuca neden olarak gösterilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programında (2013) "erken okuryazarlık" ifadesinden sadece üç kere bahsedilmiş, "filizlenen okuryazarlık" ifadesinden hiç bahsedilmemiştir. Bu kelimelerin kullanılmamasına rağmen erken okuryazarlığı destekleyici kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Ancak bu kazanım ve göstergelere program içerisinde yeterince vurgu yapılmaması çalışmadaki bu sonucu doğurmuş olabilir.

#### **4.1.2. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Çocuğun Ay Aralığının ve Cinsiyetinin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.3'e göre çocukların ay aralığı ile erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaşı büyük olan çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 60-72 ay arası çocuklar ikinci dönemde (4 Şubat - 25 Nisan 2019 tarihleri arasında) katılım göstermiştir. Bu sonuç gelişimsel süreç açısından beklenen bir sonuçtur. Ancak, araştırma evreni Ankara ili olan 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde (15 Nisan 1 Haziran 2012 tarihleri arasında) erken okuryazarlık testinin (EROT) geliştirilmesi çalışmasında (Kargın ve ark., 2015) toplam puanların yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada yaş farkının olması ancak Kargın ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada yaş farkının olmaması, uygulama tarihlerinin farklı olmasından kaynaklanabilir. İkinci döneme yeni başlarken çocukların durumu ile ikinci dönem sonundaki durumları farklı olabilir. Dönem sonunda öğretmenlerce öngörülen tüm kazanımların elde edildiği zaman dilimiyle dönem başı farklı olabilir.

Çizelge 3.4' e göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu durumda cinsiyet değişkeninin erken okuryazarlık becerileri için önemli bir değişken olmayabilir ve diğer değişkenlerin erken okuryazarlık becerileri üzerinde daha önemli olması ile açıklanabilir. Kargın ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırma evreni Ankara ili, 60-72 ay arası çocuklara uygulanan erken okuryazarlık testi (EROT) toplam puan üzerinde cinsiyetler arası bir farklılık bulunmamıştır. Enerem'in (2018) yaptığı çalışmada araştırma evreni İstanbul ili, 60-72 ay arası çocuklara uygulanan erken okuryazarlık testi (EROT) toplam puan üzerinde cinsiyetler arası bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmalarla paralel olarak, yapılan çalışmada da cinsiyetler arası bir farklılık bulunmamıştır.

### 4.1.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çocukların okul bölgesine göre erken okuryazarlık testi (EROT) puanları Çizelge 3.5'te gösterildiği gibi anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çizelge 3.6 'da gösterildiği gibi gelir düzeyinin çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, Çizelge 3.7 ve 3.8'e göre ise hem annelerin hem de babaların öğrenim durumuna göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık testi (EROT) puanları düşük gelirli ailelere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde anne ve babalarının öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık testi (EROT) puanları düşük düzeyde olanlara kıyasla daha yüksek olmuştur. İki bölgedeki okulların da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve aynı müfredata sahip olması sebebiyle bölgeler arası erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarında farkın anlamlı olmamasına rağmen, gelir düzeyinde, anne ve baba öğrenim düzeyinde farkın anlamlı olması eğitime ulaşılabilirlik ile açıklanabilir. Başka bir ifadeyle, bu durum Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki bölgedeki okulların eğitiminde fırsat eşitliğinin olduğu, aynı zamanda aynı müfredata sahip olduğu buna bağlı olarak çocukların benzer eğitim akmasının sonucu olarak yorumlanabilir.

Erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ile sosyo-ekonomik statü arasındaki ilişki birçok çalışmada incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda ailenin geliri, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği sosyo-ekonomik statünün belirleyicisi olarak kullanılmıştır (Chaney, 1994; Hecht ve ark., 2000 ve Aram ve ark, 2013).

Walker ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaya göre (1994) çocukların kelime bilgisi ile ailelerin sosyo-ekonomik statüsü (mesleki statü, annenin öğrenim durumu ve ailenin geliri) arasında önemli bir ilişki vardır. Yedi ile 36 ay arasındaki çocukların kullandığı değişik kelime sayısı ve kurdukları cümlelerin uzunluklarına

bakıldığında, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelere sahip çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu boylamsal çalışmada yedi yıl sonra ilkokuldaki dili kullanma kabiliyeti, sözel olarak ifade etme becerisi ve akademik başarıları değerlendirilen çocukların bu başarılarının bebekken ölçülen zekâ ve dil gelişimi ve sosyo-ekonomik statü ile halen ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Hecht ve arkadaşlarının (2000) yaptığı bir boylamsal bir çalışmada çocukların okuduğunu anlama ve harfleri çözümlene (decoding) becerileri anaokulundan dördüncü sınıfa kadar olan süreç takip edilmiş ve bu beceriler değerlendirilmiştir. Değerlendirme neticesinde sosyo-ekonomik statünün çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları ile ilişkili olduğu ve aradaki farkın sosyo-ekonomik statüye bağlı olarak ilkokul dördüncü sınıfa kadar devam ettiği sonucuna varılmıştır.

Aram ve arkadaşlarının (2013) İsraili anadili Arapça olan okul öncesi kurumlara devam eden çocuklar ile yaptığı boylamsal bir çalışmada, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki ailelere sahip çocukların kelime bilgisi daha fazla olmuştur. Ayrıca ailelerin sosyo-ekonomik statüsü (anne babanın öğrenim durumu, mesleği ve ailenin geliri) ile çocukların birinci sınıftaki okuryazarlık becerileri (doğru ve akıcı şekilde okuma, okuduğunu anlama, kelimeleri yazma gibi) ilişkilendirilmiştir.

Kargın ve arkadaşlarının (2015) araştırma evreni Ankara ili olan erken okuryazarlık testinin (EROT) geliştirilmesi çalışmasında toplam puanların sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Efe ve Temel'in (2018) yaptığı bir çalışmada araştırma evreni Diyarbakır olan 48-66 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı incelenmiş ve etkileşimli kitap okuma uygulamaları yapılmıştır. Buna göre,

çocukların yazı farkındalığının düşük olmasının aile bireylerinin öğrenim düzeyi, ev ortamındaki eksiklikler, ebeveyn desteğinin az olmasının ve çocukların yazılı materyallere ulaşılabilirliğinin az olmasının etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### **4.1.4. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında Annelerin Ev Ortamında Çocuğun Desteklenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.9 'a göre annenin çocukla geçirdiği sürenin erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışan annelerin çocuğuyla çalışmayan annelere göre daha az vakit geçirebilecekleri düşünülebilir ancak zamanın miktarından ziyade zamanın nasıl değerlendirildiği daha önemli olduğu yönünde yorumlanabilir. Nitekim Çizelge 3.10 'daki bulgular bu durumdan kaynaklanabilir. Çizelge 3.10'a göre annenin çalışma durumu ile çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Çizelge 3.11'e göre annelerin oyunun nasıl oynandığının Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında etki yaratmamıştır. Bütün bunların sebebi olarak eğitici oyunların ya da amacı erken okuryazarlığı geliştirmek olmayan sadece günlük hayatta anne ve çocuğun beraber keyif alabileceği etkinliklerin etkili olması gösterilebilir. Bu iki durum annenin çocukla geçirdiği sürenin niceliğinden çok gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin konuşma, sözel diyalog vb. temelli olmaması, kısaca oyun etkinliklerinin içeriğinin niteliği ile ilgili olabilir. Bu durumda annenin çocuk gelişimi eğitimi alması sonucu etkileyebilir ancak Çizelge 3.12' de görüldüğü gibi bu çalışmada annelerin çocuk gelişimi konusunda eğitim alması çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmamıştır. Çocuk gelişimi konusunda eğitim alan anne sayısının çok az olması ya da alınan eğitimin niteliğinin yeterli olmaması sebebiyle bu sonuca varıldığı düşünülebilir. Nitekim diğer bulgular bu yorumu destekler niteliktedir. Çizelge 3.13'de annenin çocukla yaptığı etkinliğe göre erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarında etkili olduğu görülmüştür. Buna göre kitap

okuma etkinliklerinin diğ er etkinliklere göre çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Çizelge 3.14'de görülen annenin çocuğa kitap okuma sıklığına göre Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumun kitap okumanın devamlılığının ve sıklığının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir yeri olduğunu gösterdiği söylenebilir. Çizelge 3.15 'e göre kitabın nasıl okunduğunun çocukların erken okuryazarlık testi (EROT) puanlarında etkili olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç sürpriz bir sonuç olarak ifade edilebilir. Hiç bir şey söylemeden baştan sona okuyan, soru sorunca cevap veren ve hem soru sorarak ve tartışarak okuyan çocuklar arasına anlamlı bir farkın olabileceği öngörülmüştür. Ancak, ebeveynlere bu çalışma kapsamında profesyonel bir müdahale programı uygulanmadığı, sadece kitap okumayı nasıl yaptıkları sorulması bu konuda bilinçli olmamaları nedeniyle arada anlamlı bir fark bulunmamış olabilir. Erken okuryazarlık hakkında uzun vadede ebeveynleri bilinçlendirmek amaçlı olarak bir müdahale programına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Ebeveynler ve okul öncesi dönemdeki çocukların beraber yaptıkları evdeki etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediği birçok çalışmada görülmüştür (Arnold ve ark., 2008; Mccoy ve Cole, 2011 ve Wood, 2002). Meta analiz yöntemi ile yapılmış bir çalışmaya göre (Bus ve ark., 1995), ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okuması ile dil gelişimi, erken okuryazarlık ve okuma başarısının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi kurumlara devam eden çocukların okuryazarlık ile ilgili ebeveynleri ile evde yaptığı etkinlikler ve çocukların bu etkinlikler hakkındaki hislerin incelediği bir çalışmaya göre (Frijters ve ark.,2000 ) evde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı kitap okumak gibi okuryazarlık ile ilgili etkinliklerinin çocukların sözel kelime bilgisini geliştirmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Arnold ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada (2008), gelir düzeyi düşük okul öncesi kurumlara giden çocuklarda ebeveyn katılımının çocukların erken

okuryazarlık becerilerini etkilediğini öngörmüştür. Ayrıca ebeveyn katılımının da sosyo-ekonomik statü ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ancak sosyo-ekonomik statünün etkileri kontrol edildiğinde bile ebeveyn katılımı erken okuryazarlık becerilerinde etkili bir rol oynamıştır.

Pearson ve Ulusal Okuryazarlık Vakfı (National Literacy Trust) 'nın ikinci, yıllık erken yıllara ait okuryazarlık anketinin özeti niteliğindeki raporda üç ile beş yaş arası çocukların 1012 tane ebeveyni ve bu çocuklarla çalışan 567 tane erken dönem ile ilgili çalışanlarla yapılmış ve Formby'nin (2014) çalışmasında sunulmuştur. Formby'nin (2014) bu çalışmasına göre, ebeveyn eşliğinde ya da tek başına her gün hikâyelere bakan ve okuyan çocukların sıklıkla kitaplara bakmayan ve okumayan çocuklara kıyasla ortalamanın üstünde kelime bilgisine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, her gün kitaba bakan ya da okuyan çocukların hiç bakmayanlara kıyasla dört kat daha fazla kitap okumaktan keyif aldığı sonucuna varılmıştır.

Tercanlı Metin ve Gökçay'ın (2014) çalışmasında bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okumanın çocukların gelişimini destekleyen etkilerini göstermek amaçlanmış ve bunu destekleyen araştırmalar derlenmiştir ve buna göre kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine önemli ölçüde katkısı olduğu görülmüştür.

Kitaba ulaşılabilirlik konusunda 35 ülkeden (Türkiye bu ülkeler arasında değil ancak Dünya Bankasının verilerine bakılarak yüksekte düşüğe her gelir düzeyinden ülke dâhil edilmiştir.) 36-59 ay arası çocuklarla yapılan bir çalışmada (Manu ve ark., 2019), okuryazarlık ve rakamlar ile oluşturulan dizinde (Literacy Numeracy Index) çocukların alfabenin en az 10 harfini bilmesi, bilindik basit dört kelimeyi okuması ve birden 10'a kadar olan rakamların hem ismini hem de sembolünü bilmesi değerlendirilmiştir. Bu ölçülen üç kriterden en az ikisini bilen

çocuk okuryazar olma yolunda olarak nitelendirilmiştir. Buna göre, annenin öğrenim durumu, gelir düzeyi, çocuğun yaşı ve yaşadığı yerin kentsel ya da kırsal olmasına bakılmaksızın evinde en azından bir kitap olan çocuğun hiç kitabı olmayan çocuğa göre iki kat daha fazla okuryazar olma yolunda olduğu yani okuryazar olmaya iki kat daha fazla yaklaştığı sonucuna varılmıştır. Çocukların evde en azından bir tane kitabının olması özellikle de en yoksul ülkelerindeki çocuklar için ulaşılabilir ve maliyeti fazla olmayan etkili bir müdahale olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin kitap okuma yöntemlerine göre dört yaş civarı çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki Reese ve Cox'un (1999) çalışmasında incelenmiştir. Buna göre, resimlere dikkat çekilen kitap okuma yöntemi, hikâyenin anlamına odaklanılan kitap okuma yöntemi ve kitap ve hikâyenin tartışılarak kitap okuma yöntemi olmak üzere üç farklı yöntem arasındaki farklılık değerlendirilmiştir. Sonuç olarak resimlere dikkat çekilerek yapılan kitap okuma yönteminin çocukların kelime ve yazı becerilerinde etkili olduğu, kitap ve hikâyenin tartışılarak yapılan kitap okuma yönteminin ise erken okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu özellikle daha ileri dönemdeki çocuklarla yapılan etkileşimli kitap okuma için temel oluşturan tamamlayan bir yönü olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ebeveynlere yönelik müdahale programlarının incelendiği bir çalışmada (Reese ve ark., 2010) çocuk ve ebeveynlerin beraber kitap okuma, konuşma ve yazı yazma etkinlikleri ile ilgili müdahale programları incelenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarla kitaptaki resimler hakkında konuşmasını teşvik eden müdahaleler çocukların kelime bilgisini olumlu yönde etkilemiştir. Ebeveynlerin çocuklarına daha iyi bir hikâye anlatıcısı olması için yapılan müdahaleler çocukların anlatıma dayalı konuşma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla yazı yazma etkinlikleri için yapılan müdahaleler de erken dönemdeki yazı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.



Etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) çocuk ve yetişkinin etkileşimli olduğu dili kullanarak, geri bildirim vererek ve sorularla desteklemek gibi yöntemlerle kitap okuma yöntemidir ve bu yöntemde çocuk aktif bir dinleyici konumundadır. (Whitehurst ve ark., 1988). Paylaşımlı kitap okuma ise (shared reading) çocuklar dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen sesli okuma yöntemleri olup (Pillinger ve Wood, 2014), yetişkinin beraber kitap okurken çocuğa sorular yönelttiği bir yöntemdir (Justice ve Kadervak, 2002). Bu iki yöntemin bir arada araştırıldığı bir çalışmada (Pillinger ve Wood, 2014) dört yaşındaki çocukların etkileşimli kitap okuma ve paylaşımlı kitap okumanın etkilerinin ilkokuldaki becerilere aktarımı incelenmiştir. Buna göre etkileşimli kitap okuma çocukları okumaktan keyif almak ve yazı dilindeki becerilere olumlu etkileri olmuş, paylaşımlı kitap okumanın ise kelimeleri okuma konusunda olumlu etkileri olmuştur.

#### **4.1.5. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanlarında Annelerin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.16 'da gösterilen annenin kendi kendine kitap okuma sıklığı ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Bu durum, annenin kelime bilgisine ve dil becerilerine olan katkısı sebebiyle dolaylı olarak çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemiş olmasıyla açıklanabilir. Bununla beraber anneler çocuklara rol model olma açısından iyi bir örnek teşkil edip, çocukları kitap okumaya özendirdiği için çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemiş olabilir. Ancak, Çizelge 3.17 'de gösterilen annenin kendi kendine gazete okuma sıklığı ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum annenin gazeteyi teknolojik aletler ile okuması ve çocuğun sadece annenin kitap okuma davranışlarını model alması ile açıklanabilir.

Aile içerisindeki okuma davranışlarının incelediği bir çalışmada İstanbul'daki anaokullarından seçilen 3 ile 6 yaş arasında 546 çocuğun ailesinin okuma alışkanlıkları değerlendirilmiştir. Buna göre, ailenin kitap okuma alışkanlıklarının çocukların kitap ile olan ilişkisini etkilemektedir. Örneğin, süreli yayınları düzenli takip eden ebeveynlerin çocukları da düzenli olarak süreli yayınları takip etme alışkanlığı göstermiştir. (Kakırman Yıldız, 2016). Ebeveynlerin öğrenim durumu özellikle de annenin dil becerileri ve kelime bilgisi ile çocuğun erken okuryazarlık becerileri bağlantılı olabilmektedir (Baydar ve ark., 2014).

#### **4.1.6 Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Betimsel Puan Ortalamalarına Ait Bulguların Tartışılması**

Annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form'dan aldıkları Çizelge 3.18 'de gösterilen puanlar incelendiğinde puanların 0 ile 24 arasında değişiklik gösterdiği ve toplam puan ortalamalarının 16,01 olduğu görülmektedir. Yıldırım bölgesinde okula giden çocukların annelerinin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ortalaması 15,65 olup, Nilüfer bölgesinde okula giden çocukların annelerinin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ortalaması 16,38'dir. Yıldırım bölgesindeki ortalamasının toplam puan ortalamasından aşağıda olduğu ve Nilüfer bölgesindeki ortalamanın toplam puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Çizelge 3.19 'da gösterildiği gibi iki bölge arasındaki Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları farkı anlamlı değildir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki bölgedeki okulların her sosyo-ekonomik statüden insana açık ve ücretsiz olmasıyla yorumlanabilir. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi belirleyen okul bölgesinin değil, annenin öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi gibi etkenlerin Kelime Testi-Kısa Form puanlarının etkilediği görülmektedir.

#### **4.1.7. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form Puanlarında Sosyo-Ekonomik Statünün Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.20'de görüldüğü gibi annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ile öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber, Çizelge 3.21'de görüldüğü üzere, gelir durumuna göre annelerin Kelime Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi 6500TL ve üzeri olan annelerin Kelime Testi-Kısa Form puanlarının kendinden daha düşük gelirli ailelere mensup annelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek olan annelerin kelime bilgisinin yüksek olması sosyo ekonomik statünün annelerin kelime bilgisi üzerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek anneler daha bilinçli olabilir ve bu durum kitap okuma alışkanlıklarını etkileyebilir. Gelir düzeyi yüksek aileler için kitaba ulaşmak diğerlerine kıyasla daha kolay olabileceği, alım gücü daha fazla olabileceği için gelir düzeyi annelerin kelime bilgisi üzerinde etkili olabilir.

Bornstein ve arkadaşlarının (1998) yaptığı bir çalışmaya göre, bir ile sekiz yaş arasındaki 126 çocuğun annelerinden alınan verilere göre kelime bilgisi ile sosyo-ekonomik statü, annelerin zekâ testi ve annelerin ebeveynlik konusundaki bilgilerinden olumlu yönde etkilenmiştir.

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı'nın (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) yaptığı çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerinden seçilen 10 bölgedeki çocuklar ve annelerinin doğumdan üç yaşına kadar incelenmiştir. Bunun sonucunda, gelir düzeyi yüksek olan ailelere mensup annelerin öğrenim seviyesi de yüksek ve Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları da daha yüksek bulunmuş ve annelerin çocukla etkileşimlerinde daha uyarıcı oldukları sonucuna varılmıştır.

Shaw ve Blackburn'un (2010) çalışmasında yine annelerin kelime bilgisinin, annelerin öğrenim düzeyi ve ailenin geliri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre yüksek gelir düzeyi olan annelerin öğrenim düzeyinin yüksek olması ve kelime bilgisinin de yüksek olmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

#### **4.1.8. Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanlarında Annenin Güçlenmesine Yönelik Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.22 incelendiğinde, kendi kendine kitap okuma sıklığına göre annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı farklılık vardır ve kendi kendine her gün kitap okuyan annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum kitap okumanın kişinin kelime hazinesini geliştirdiği ya da olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Kitap okumanın birçok faydası olduğu bilinmektedir. Kitap okumak, kişiyi zihinsel olarak geliştirir, stresini azaltır, bilgi birikimini arttırır ve kelime hazinesini geliştirmesini ve yazı yazma becerilerini geliştirmesini sağlar. Ne kadar çok kitap okursanız, o kadar çok kelimeye maruz kalırsınız. Bu duruma bağlı olarak kişinin konuşma ve yazma becerilerini de olumlu yönde etkiler (Moorhead, 2018). Özellikle de çocukluk çağında bu alışkanlığı kazanmak ve bundan keyif almak kişinin kelime bilgisini etkilemektedir. Bununla beraber bu alışkanlığı yetişkinlik çağında sürdürmek de önemlidir ve kişinin kelime bilgisini geliştirmesini olumlu yönde etkiler (Sullivan, 2014).

Çizelge 3.23' e göre annelerin kendi kendine gazete okuma sıklığı ile annelerin Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık

yoktur. Annelerin kendi kendine kitap okuma sıklığının kelime düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık bulunması ancak kendi kendine gazete okuma sıklığı ile farklılık bulunmaması durumu belki de, annelerin gazete okurkenki alışkanlıkları ile ilgili olabilir. Kişi kitap okurken tüm metinde geçen kelimelere maruz kalmadan, okumadan tüm kitabı bitiremez ancak gazete okurken ilgi çekmeyen haberler atlanabilir, ya da gazetenin sadece bir kısmını, örneğin magazin haberlerini okumak mümkündür. Bu durumdaki farklılık annenin gazete okuma stilindeki farklılıklardan kaynaklı olabilir. Ayrıca kitaplardaki kelime çeşitliliği ile gazetelerdeki kelime çeşitliliği farklı olabilir bu sebeple de gazete okumanın annenin kelime bilgisine etkisi olamayabilir.

#### **4.1.9. Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Puanları ile Annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması**

Çizelge 3.24 'e göre annelerin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanları ile Çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre annelerin kelime bilgisi arttıkça, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin artacağı söylenebilir. Çizelge 3.23'deki verilere göre ise annenin Anne Kelime Bilgi Testi-Kısa Form puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir fark söz konusudur.

Orta düzey sosyo ekonomik statüye sahip aileler arasında yapılan bir çalışmaya göre (Bornstein, 1998), annenin kelime hazinesi ve okuryazarlık becerilerinin çocukların dil becerilerini etkilediği sonucuna varılmıştır çünkü annenin çocukla etkileşiminde kendi kelime hazinesi ve dil becerisini kullanması sebebiyle dolaylı olarak çocukların erken okuryazarlık becerileri de etkilenmektedir.

Weizman ve Snow'un çalışmasında (2001) annelerin çocuklarla birlikte etkileşimde olduğu zamanlarda kullandıkları kelimeler incelenmiştir. Buna göre

annelerin konuşmalarındaki kelimelerin büyük bir çoğunluğu bilindik 3000 kelimedenden oluşmuş ve bu bilindik kelimeler ve bilindik kelimelerin diğer biçimleri haricinde annelerin çalışmada kullandığı kelimeler sofistike kelime (sophisticated word) olarak adlandırılmıştır. Buna göre, annelerin kullandığı toplam kelimelerin miktarından ziyade sofistike kelime miktarının çok olmasının çocuğun anasınıfında ve daha sonra ilkökul ikinci sınıftaki kelime hazinesinin olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bir ve üç yaş arası çocuklar arasında yapılan bir çalışmaya göre, annenin çocuklara yönelik kelime hazinesinin çeşitliliğinin çocukların kelime üretimini geliştirmekte etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Pan ve ark., 2005).

Annelerin kelime bilgisinin gelişmiş olması, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Schady'nin (2011) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin öğrenim durumu, annelerin kelime hazinesi, okul öncesi dönemdeki çocukların kelime hazinesi, hafızası ve görsel motor beceriler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre, kelime hazinesi düşük olanlara kıyasla zengin kelime hazinesi olan annelerin çocuklarının kelime hazineleri daha zengin olmuştur.

#### **4.2 Nitel Bulguların Tartışılması**

Bu bölümde annelerin erken okuryazarlık tanımına ilişkin görüşlerinin, annelerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev ortamında gerçekleştirdiği desteklere ilişkin görüşlerinin ve annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için yaptıklarına ilişkin görüşlerinin tartışılması sunulmuştur.

#### 4.2.1 Annelerin Erken Okuryazarlık Tanımına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Annelere erken okuryazarlığın tanımına ilişkin görüşleri sorulmuş ve Şekil 3.1 'de görüldüğü üzere en sık vurgulanan 'erkenden okuma yazmayı öğrenme' olmuştur, görüşülen toplamda 24 annenin 18 tanesi bu yönde cevap vermiştir. Bu durumda erken okuryazarlık teriminin annelerin çoğunluğu tarafından bilinmediği ve bu konuda bilinçli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum alanda çalışan öğretmenlerin bu konuda yeterli düzeyde bilinçe sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca ülkemizde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili araştırmaların çok olmaması erken okuryazarlık terimine aşina olma durumunu etkileyebilir.

Ergül ve arkadaşlarına göre (2014) alanda çalışan öğretmenlerin, erken okuryazarlık hakkındaki bilgilerini ve uygulamalarını ankette öğretmenlerin %47'sinin erken okuryazarlığı erkenden okuma yazma öğrenmek olarak tanımlandığı görülmüş ve sebeple müfredatta erken okuryazarlık konusuna dikkat çekilmesi sonucuna varılmıştır.

Altun ve Sarı'nın (2018) yaptıkları çalışma, erken okuryazarlığı vurgulayan ve o yönde eğilim gösteren çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışmada tematik analiz yöntemi kullanılarak 2006-2016 yılları arasında yayınlanmış toplam 99 tez, 118 makale incelenmiş ve son yıllarda erken okuryazarlık ile ilgili araştırma eğilimini incelemiştir. Buna göre, sıfır altı yaş arasındaki çocuklarda ev ortamı ve erken okuryazarlık ile ilgili çok az sayıda çalışma yapıldığı, incelenen tezler arasında sadece 4 tanesi, makaleler arasında ise 6 tanesi okuryazarlık ortamı ile ilgili olduğu görülmüştür.

#### 4.2.2 Annelerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Ev Ortamında Gerçekleştirdiği Desteklere İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Annelere çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için neler yaptığını ilişkin görüşleri sorulmuş ve Şekil 3.2'de görüldüğü üzere en sık vurgulanan 'kitap okuma etkinlikleri' olmuştur. Annelerin erken okuryazarlık becerileri tanımını yapamamaların rağmen, annelerin genel olarak kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki önemi konusunda bilinçli ya da bilinçsiz destek oldukları kanaati oluşturmuştur. Kitap okumak yapılan birçok çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi açısından önem teşkil etmektedir (Bus ve ark., 1995; Bracken ve Fischel, 2008 ve Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Bir çocuğa bir yetişkin kitap okurken, çocuk çok küçük de olsa hatta hep aynı kitap tekrar tekrar okunsa bile bunun çocuğun dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine katkısı olur. Bebeklik çağında kullanılan sadece resimli olan kitaplar bile çocuğun dil ve kelime bilgisi gelişimini ebeveyn ve bebeğin etkileşimi yoluyla geliştirir (Russ ve ark.,2007). Bu sebeple çocuğa annenin kitap okuması önemlidir.

Ayrıca bir çalışmaya göre haftada en az üç kere kitap okunan çocuklar, anaokulluna başladığında rakamları tanıma konusunda yetkin olmuştur ve bu durum anaokulunun bahar dönemi ve ilkokuldaki okuma başarısı ile ilişkilendirilmiştir. Kendilerine haftada en az üç kere kitap okunan çocuklar, haftada üçten az kitap okunan çocuklara kıyasla okuma becerilerinin daha iyi olma ihtimali daha yüksek olmuştur (Denton ve West, 2002)

Şekil 3.2'ye göre 'harf/sayı/renk bilgisi', 'konuşmak', 'sesbilgisel farkındalık' kodlarının Nilüfer bölgesinde Yıldırım bölgesine kıyasla daha fazla vurgulandığı, 'matematik etkinlikleri' ve 'masal anlatma' kodlarının Nilüfer bölgesinde bir kere vurgulanırken, Yıldırım bölgesinde hiç vurgulanmadığı görülmektedir. Ayrıca Yıldırım bölgesinde 'hiçbirşey' olarak kodlanan bir anne hiçbir şey yapmamıştır.



Buna göre Nillüfer bölgesinin diğer bölgeye kıyasla daha çeşitli etkinlikler yapıldığını söylemek mümkündür.

Şekil 3.3'e göre annelerin nasıl kitap okuduğuna ilişkin en sık vurgulananlar 'finalde soru sormak' ve 'çocuğun soru sormasına müsaade etmek' olmuştur, en sık ikinci olarak vurgulan ise 'resimler hakkında konuşmak' olmuştur. Bu durum annelerin sıklıkla çocuğa kitap okurken çocuğun aktif şekilde rol almasını uygun bulduklarını düşündürmektedir.

Şekil 3.3'e göre 'finalde soru sormak' kodu Nilüfer bölgesinde daha sık vurgulanırken, 'çocuğun soru sormasına müsaade etmek' ise 'resimler hakkında konuşmak' kodları Yıldırım bölgesinde daha sık vurgulanmıştır. Bu durum Yıldırım bölgesindeki annelerin çocukların daha aktif olmaya teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Nilüfer bölgesindeki anneler ise çocukların dikkati dağılmasın diye kitabı fazla bölmeden okuyup yine de fiinalde sorular sorarak çocuğu aktif konuma sokmuş olababilirler.

Etkileşimli kitap okuma (dialogic reading) yetişkinlerin çocuğa kitap okurken çocuğun aktif olduğu ve yetişkinlerin sorularla desteklediği bir yöntemdir. (Whitehurst ve ark., 1988). Bu çalışmada annelerin en çok tercih ettiği 'finalde soru sormak' 'çocuğun soru sormasına müsaade etmek' gibi yöntemler kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Etkileşimli kitap okuma yöntemlerini annelerin tercih ettikleri ve çocukların aktif şekilde rol almalarına önem verdikleri söylenebilir.

Şekil 3.4'de görüldüğü üzere anneler kitap okumanın faydaları olarak en çok 'kelime/kavram bilgisi' desteklendiği görüşünü belirtmiştir. Bu durum araştırmanın amacının her görüşmeden önce tekrar açıklanması ve amacı ile konusu belirtirken annelerin kelime bilgisinin vurgulanmasının etkisiyle verilmiş bir cevap olabilir. Bu durum ön-hazırlama etkisi / işlemeleme hazırlama etkisi (priming effect) ile açıklanabilir. Ön-hazırlama etkisi / işlemeleme hazırlama etkisi (priming effect) bir uyarana önceden maruz kalınmasının, daha sonra maruz kalınan benzer ya da aynı uyarana verilen tepkiyi etkilemesidir (Karakaş, 2018). Örneğin, bu çalışmada en

son nitel veriler toplanmış, bundan önce annelere Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı ve konusu belirtilirken 'kelime bilgisi' ifadesi defalarca kullanılmıştır. Bu durum annelerin aklına ilk gelecek faydanın kelime bilgisini desteklemesi olmasını etkilemiş olabilir.

Ancak annelerin en sık vurguladıkları arasında ikinci sırayı hayal gücünü ve üçüncü sırayı ise dil becerilerini desteklemesi izlemiştir. Anneler çocuklarına kitap okumanın ne gibi faydaları olabileceğine dair tamamen daha önceki görüşmelerin etkisiyle cevap vermemiş olabileceği ve konu hakkında tamamen bilinçsiz olmadıkları söylenebilir.

Şekil 3.4' e göre vurgulanan kodlardan Nilüfer ile Yıldırım arasında en çok fark olan kodlar 'kelime/kavram bilgisi', 'değerler eğitimi', 'harf bilgisi' olmuştur. Buna göre, Nilüfer bölgesindeki veliler 'değerler eğitimi' kodunu vurgulamış ancak Yıldırım bölgesindeki hiçbir anne bunu vurgulamamıştır. Nilüfer bölgesindeki anneler 'kelime/kavram bilgisi' kodunu diğer bölgeye göre daha çok kullanmışlardır. Bu durumun sebebi Nilüfer bölgesindeki annelerin kitap okumanın okuma yazma öğrenmek dışında dil gelişimi ve sosyal gelişim gibi alanlarda da önemli olduğu görüşüne sahip olabilirler. Ayrıca Yıldırım bölgesindeki anneler 'harf bilgisi' kodunu diğer bölgeye kıyasla daha çok vurgulamışlardır. Bu durum Yıldırım bölgesindeki annelerin kitap okumanın okuma yazma öğrenmeyi desteklemesi görüşünü daha çok benimsemelerinden kaynaklanabilir.

#### **4.2.3. Annelerin Çocukların Yeni Kelime Öğrenmesi İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması**

Şekil 3.5'de görüldüğü üzere, araştırmaya dâhil edilen annelerin çocukların yeni kelime öğrenmesi için en sık vurguladıkları 'açıklama yapmak' olmuştur. Bu açıklamalar yeni bir kelime ile karşılaştırıldığında ya da çocuk sorduğunda yapılmaktadır. Bununla beraber kitap okuma ikinci sırada yer almıştır. Bu durum

yeni kelimelerin spontan bir şekilde öğretildiği, çok özel olarak yeni kelime öğrenmeleri için çalışma yapılmadığı kanaatini uyandırmıştır. Ayrıca kelime öğrenme odaklı alıştırmalar üçüncü sırada yer almış ve toplamda 24 anneden yalnızca 6 tanesi kelime öğrenme odaklı alıştırmalara vurgu yapmıştır.

Çocuklara yeni kelimeleri öğretmek için herhangi bir yönerge vermek ya da ezberletmeye çalışmak yerine, o kelimeye günlük hayatta maruz bırakılarak, ya da spontan bir şekilde annesi ile kurduğu iletişim ile daha iyi öğrenilebileceği düşünülmektedir (Harris ve ark., 2011). Ancak bu durum çocukların sadece yeni kelimelerle karşılaşp, anlamını sormasını bekleyerek olmamalıdır. Bunun yerine günlük hayatta yeni kelimelere maruz bırakılmak için en iyi yollardan biri kitap okumak olacaktır.

Bununla beraber çocuklar direkt yönerge vererek de yeni kelime öğrenebilir. En iyi yöntem ise direkt yönerge ve günlük hayatta spontan bir şekilde öğrenme metotlarının birlikte kullanılması olacaktır (Penno ve ark., 2002). Bu sebeple annelerin en sık vurgu yaptığı ilk iki kodun önemli olduğu ve bilinçli ya da bilinçsiz çocukların yeni kelime öğrenmesini spontan bir şekilde olmasını daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Şekil 3.5'de görüldüğu gibi 'hiçbirşey' kodunu vurgulayan tüm anneler Yıldırım bölgesinden çıkmıştır bu durum diğer bölgeye kıyasla Yıldırım bölgesindeki annelerin yeni kelime öğrenme ve teşvik etme konusunda daha zayıf olduğu ve bilinçsiz oldukları söylenebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Altmış 72 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyinin belirlenmesi ile annelerin erken okuryazarlığa ve çocuklarına kitap okuma sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmaya göre;

- Tüm çalışma grubundaki çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarının % 16 'sının yeterli düzeyde denebilecek puanlar aldığı, geri kalan çocukların desteklenmesi gerektiği bulunmuştur.
- Okul bölgesine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Gelir düzeyi ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Annelerin ve babaların öğrenim durumu ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Çocukların cinsiyetine göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Çocukların yaşına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Annelerin çocukla geçirdiği süre ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Annelerin çalışma durumuna göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Annelerin oyunu nasıl oynadığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Annelerin çocuk gelişimi eğitimi alma durumuna göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Annelerin yaptıkları etkinliklere göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Annelerin çocuğa kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Annelerin kitabı nasıl okuduğuna göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Annenin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Annenin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Bakıcı durumuna göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları ile bakıcı durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Okul bölgesine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Gelir düzeyine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Annelerin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Annelerin kendi kendine gazete okuma sıklığına göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Annelerin erken okuryazarlığın tanımına ilişkin en sık vurguladıkları görüşleri 'erkenden okuma yazma' olmuştur.
- Annelere çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için neler yaptığına ilişkin en sık vurgulanan görüşleri 'kitap okuma etkinlikleri' olmuştur.
- Annelerin nasıl kitap okuduğuna ilişkin en sık vurgulanan görüşleri 'finalde soru sormak' ve 'çocuğun soru sormasına müsaade etmek' olmuştur.

- Anneler kitap okumanın faydalarına ilişkin en sık vurgulanan 'kelime/kavram bilgisi' desteklendiği gr olmuştur.
- Annelerin ocukların yeni kelime öğrenmesine ilişkin en sık vurgulanan grleri 'açıklama yapmak' olmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik, ebeveynlere yönelik ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

***Araştırmacılara Yönelik neriler:*** Bu çalışmaya göre annelerin çocukla birlikte kitap okumasının ve annenin eğitim durumunun ve ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi birçok etkenle ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir etki bulunmuştur. Bununla beraber çocuğun ev ortamının önemli olması sebebiyle, ev ortamına dair daha detaylı çalışmalar yapmak mümkündür. Çocukların yalnızca anneler ile olan etkinlikleri ya da etkileşimleri değil, evde beraber yaşadığı aile bireyleri ile olan ilişkisinin de incelenmesi gelecek çalışmalar için önemli olabilir.

Bu çalışmaya katılan ocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarından aldıkları sonuçlara göre katılım gösteren çocukların büyük çoğunluğunun erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucu bulunmuştur. Bu durum çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için uygulanabilecek müdahale programlarının gerekli olduğu kanaatini oluşturmuştur. Annelerin ocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi yönünde rolünün büyük olduğu görülmektedir. Gelecek çalışmalarda annelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek odaklı bilinçlendirilmesi adına müdahale programları yapılabilir.

***Ebeveynlere Yönelik neriler:*** Bu çalışmaya göre çocukların büyük çoğunluğunun erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiğinden ve annenin rolünün

çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişiminde büyüktür. Annelerin ev ortamında çocuklarla geçirdiği vakti daha nitelikli geçirmesi için bilinçlenmesi önemlidir. Bu konuda yapılabilecek olan müdahale programlarına katılım göstermek önemlidir. Özellikle erken okuryazarlık becerileri odaklı destekleyici etkinliklerin ve kitap okumanın önemi büyüktür. Bununla beraber, yakın çevrede çocukların erkenokuryazarlık becerilerini etkileyecek etkinliklere katılabilir örneğin yakın çevredeki çocuk kütüphaneleri ve kitap fuarlarına katılmak ve burada eğlenceli vakit geçirmek çocukları bu yönde motive eder.

***Eğitimcilere Yönelik Öneriler:*** Eğitimcilerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek konusunda ebeveynler ile iş birliği içinde olması, ev ortamında atılan temellerin okul öncesi kurumlarda devam etmesini sağlar. Kitap okuma etkinlikleri ve kitabı okurken çocuğun aktif konumda olabileceği etkinliklere ağırlık vermek ve dil becerilerini de destekleyecek etkinliklere yer vermek çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi açısından önemlidir.

## ÖZET

### **Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi**

Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel boyutta gerçekleştirilecek bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırmanın iki çalışma grubu vardır. Nicel boyuttaki çalışma grubunu, Bursa ili Nilüfer ve Yıldırım ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfına devam eden 60-72 ay arasındaki çocukların arasından gönüllülük esasını göz önünde bulundurarak belirlenen çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Nitel boyuttaki çalışma grubunu ise nicel çalışma grubuna dâhil edilen anneler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen anneler oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda, çocuk ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Kargın ve arkadaşlarının (2015) hazırladığı Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve annelerin kelime bilgisini değerlendirmek amacıyla Sami Gülgöz tarafından 2004 yılında geliştirilen Anne Kelime Bilgisi Testi- Kısa Form (Baydar ve ark., 2008) kullanılmıştır. Nitel boyutta ise annelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde T-Testi, Pearson Korelasyon Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi, Mann Whitney U Testi, Spearman Korelasyon Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta, gelir düzeyi ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin ve babaların öğrenim durumu ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların yaşına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin yaptıkları etkinliklere göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin çocuğa kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir düzeyine göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin kendi kendine kitap okuma sıklığına göre annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin Anne Kelime Bilgisi Testi-Kısa Form puanları ile çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Annenin sözcük bilgisi, erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri, etkileşimli kitap okuma, kitap okuma



## SUMMARY

### **Early Literacy Skills of Children and Maternal Vocabulary Levels and Mothers' Early Literacy Practices.**

In this study, it was aimed to determine the early literacy skills of children and maternal vocabulary level and mothers' early literacy practices. This study covers qualitative and quantitative dimension. Accordingly, there are two study groups. The study group of the quantitative dimension is composed of children and mothers who are determined by taking into consideration the voluntary basis among the children between the ages of 60-72 months, who attend kindergarten of primary schools under the Ministry of National Education in the province of Bursa, Nilüfer and Yıldırım. The study group of qualitative dimension is composed of mothers who are determined from the quantitative study group by taking into consideration of a voluntary basis. Materials of the survey which are from quantitative dimension are 'General Information Form' to deliver information about the children's as well as their family which prepared by researcher, "Test of Early Literacy-TEL" prepared by Kargin et al. (2015) to assess children's early literacy skills and Maternal Vocabulary Test (Short Version) prepared by Gülgöz in 2004 to assess maternal vocabulary level (Baydar et al., 2008). Material of the survey which is from qualitative dimension is 'Semi-Structured Interview Form' to deliver the opinions of mothers about early literacy and their opinions about the reading process of their children which prepared by researcher. T-Test, Pearson Correlation Test, One Way ANOVA Test, Mann Whitney U Test, Spearman Correlation Test, Kruskal Wallis H Test and Kolmogorov-Smirnov Normality Test were used in the analysis of the quantitative data. In the analysis of qualitative data, content analysis method was used. As a result, a significant difference was found between the income level and the Test of Early Literacy (TEL) scores of the children. A significant difference was found between the educational status of the mothers and fathers and the Test of Early Literacy (TEL) scores of the children. A significant difference was found between the Test of Early Literacy (TEL) scores of the children according to the age of the children. A significant difference was found between the children's Test of Early Literacy (TEL) scores according to the mothers' activities. A significant difference was found between the Test of Early Literacy (TEL) scores of the mothers according to the frequency of reading books to children. A significant difference was found between the children's Test of Early Literacy (TEL) scores according to the frequency of self-reading of the mother. A significant difference was found between between the income level and Maternal Vocabulary Test (Short Version) scores of the mothers. A significant difference was found between the mothers' Maternal Vocabulary Test (Short Version) scores according to the frequency of mothers reading books on their own. There was a significant relationship between the Maternal Vocabulary Test (Short Version) scores and the children's Test of Early Literacy (TEL) scores.

**Key Words:** Maternal vocabulary level, early literacy, early literacy skills, dialogic reading, reading book.

## KAYNAKLAR

- AKÇAY DUFF E (2014). Kitap Okuyan Çocuklar'ın ve Türkiye'nin ilk İnteraktif Çocuk Kütüphanesi Açıldı. Erişim Adresi: <http://kitapokuyancocuklar.org/category/projelerimiz/kadikoy/> Erişim Tarihi: 05/05/2018.
- ALTUN D , SARI B (2018). A Decade of Early Literacy Research Trends in Turkey: A Thematic Review. *Journal Of Education And Future* **13**: 13-32. [Electronic Journal]. Erişim Adresi: [<http://dergipark.gov.tr/jef/issue/35229/390811>].
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (2009). Early Literacy. Erişim Adresi: [[http://www.ala.org/united/products\\_services/booksforbabies/earlyliteracy](http://www.ala.org/united/products_services/booksforbabies/earlyliteracy)]. Erişim Tarihi: 24/10/2017.
- ARAM D, KORAT O, SAİEGH-HADDAD E, ARAFAT S H, KHOURY R, ELHİJA J A (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, **28.3**: 193-208.
- ARNOLD D H, ZELJO A, DOCTOROFF G L, ORTİZ C (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, **37.1**: 74.
- ARMBRUSTER B B, LEHR F, OSBORN J (2001). Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Kindergarten Through Grade 3. 3rd Ed, Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- BALCI A (2013). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler, Pegem Akademi, Ankara, 64.
- BARCLAY K H (2010). Using song picture books to support early literacy development. *Childhood Education*, **86.3**: 138-145.

- BAY Ö, ŞİMŞEK ÇETİN D N, ALTUN AKBABA S (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerinin Gelişimsel Özelliklerinin İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, **13.2**: 564-576.
- BAYDAR N, KÜNTAY A, GÖKŞEN F, YAĞMURLU B, CEMALCILAR Z (2008). [Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri (TEÇGE) Çalışması -1. Tur Verileri] Erişim Adresi: [<http://portal.ku.edu.tr/~tecge/index.htm>] Erişim Tarihi: 28/06/2019.
- BAYDAR N, KÜNTAY A, GÖKŞEN F, YAĞMURLU B, CEMALCILAR Z (2010) Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması. Erişim Adresi: [<http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/01/erkencocuklukgelisimekolojileriarastirmasi.pdf> ]. Erişim Tarihi: 24/10/2017.
- BAYDAR N, KÜNTAY A C, YAĞMURLU B, AYDEMİR N, ÇANKAYA D, GÖKŞEN F, CEMALCILAR Z (2014). “It takes a village” to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental psychology*, **50.4**: 1014-1025.
- BAYDIK B (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, **4.02**: 077-089.
- BENGTSSON M (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, **2**: 8-14.
- BERGERON B S (1990). What Does the Term Whole Language Mean? A Definition from the Literature. *Journal of Reading Behavior*, **22.4**: 301-329.
- BERK L E (2008). Child development. Pearson. 8th Ed. Illinois, ABD.
- BIEMILLER A (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. The Handbook of Early Literacy Research. Guilford Press. New York, ABD.
- BRACKEN S S, FISCHER J E (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, **19.1**: 45-67.
- BRIGGS L D, SAMPSON M R (1981). What Does Research Say About Beginning Reading?, *Reading Horizons*, **21.2**: 114-118
- BORNSTEIN M H, HAYNES M O, PAINTER K M (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of child language*, **25.2**: 367-393.

- BUCKINGHAM J, BEAMAN R, WHELDALL K (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, **66.4**:428–446.
- BURKE M D, HAGAN-BURKE S, KWOK O, PARKER R (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, **42.4**: 209-226.
- BUS A G, VAN IJZENDOORN M H (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child development*, 1262-1272.
- BUS A G, VAN IJZENDOORN M H, PELLEGRINI A D (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, **65.1**: 1-21.
- BUTGEL TUNALI S, GÖZÜ Ö, ÖZEN, G (2016). NİTEL VE NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİNİN BİR ARADA KULLANILMASI “KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMİ”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, **24.2**:106-112.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2012). Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı, Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, ÇAKMAK E K, AKGÜN Ö E, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2018). Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara, 88-89.
- BÜYÜKTAŞKAPU S (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **12,1**:301-316
- CAMPBELL R (2002). Reading in the early years handbook. Open University Press, Buckingham.
- CAMPBELL-HICKS R (2016). Early literacy programmes in public libraries: best practice. *The Australian Library Journal*, **65.2**: 121-129.
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2006). How parents foster early literacy. Lessons in Learning.
- CATTS H W, FEY M E, TOMBLIN J B, ZHANG X (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **45**: 1142-115.
- CEDAR MILL COMMUNITY LIBRARIES (2017). Early Literacy. Erişim Adresi: <https://library.cedarmill.org/kids/early-literacy/> Erişim Tarihi:28/04/2018
- CHAPEL J R, SMITH D E (1970). Reading Readiness. *Reading Horizons*, **10.2**: 59-62.

- CHANEY C (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied psycholinguistics*, **15.3**: 371-394.
- CLAESSENS A, DUNCAN G, ENGEL M (2008). Kindergarten skills and fifth grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, **28**: 415–427.
- CROSBY S A, RASINSKI T, PADAK N, YILDIRIM K (2015). "A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy." *The Journal of Educational Research* **108.2**: 165-172.
- CULATTA B, HALL K, KOVARSKY D, THEADORE G (2007). Contextualized Approach to Language and Literacy (Project CALL) Capitalizing on Varied Activities and Contexts to Teach Early Literacy Skills. *Communication Disorders Quarterly*, **28.4**: 216-235.
- ÇELENK S (2003). "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi Emergent Literacy Period In Early Reading And Writing." *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, **36**:1-2.
- ÇELEBİ ÖNCÜ E, ÜNLÜER E (2015). Examination of Preschool Teachers' Approaches to Early Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **191**:1043-1047.
- DAVIDSE N J, DE JONG M T, BUS A G, HUIJBREGTS S C J, SWAAB H (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, **24**:395–412.
- DECKNER D F, ADAMSON L B, BAKEMAN R (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **27.1**: 31-41.
- DENTON K, WEST G (2002). Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- DODICI B J, DRAPER D C, PETERSON C A (2003). Early parent—child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, **23.3**: 124-136.
- DUNCAN G J, DOWSETT C J, CLAESSENS A, MAGNUSON K, HUSTON A C, KLEBANOV P, PAGANI L S, FEINSTEIN L, ENGEL M, BROOKS-GUN J, SEXTON H, DUCKWORTH K (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, **43. 6**: 1428–1446.
- EDWARD P (2017). What's Hot in Literacy. International Literacy Association Report 2017.

- EFE M, TEMEL Z F (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, **2.2**: 257-283.
- ENEREM D (2018). 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERDOĞAN IŞIKOĞLU N, MUSLUGÜME E, HUZ Ç, YILMAZ G, ÖZTÜRK B (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, **14.2**:449-458.
- ERDOĞAN N I, ATAN A, ASAR H, MUMCULAR F, YÜCE A, KIRAÇ M, KİLİMLİOĞLU Ç (2016).Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, **15.1**:125-135.
- ERGÜL C, KARAMAN G, AKOĞLU G, TUFAN M, SARICA A D, KUDRET Z B (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, **13.4**: 1449-1472.
- ERGÜL C, SARICA A D, AKOĞLU G (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin" Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **11.3**: 603-619.
- ERGÜL C, SARICA A D, AKOĞLU G (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **17.2**:193-204.
- EVANS M A, SHAW D, BELL M (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, **54.2**: 65-75.
- EWING R, MAHER M (2014). Phonics: its place in the literacy story. Erişim Adresi: <https://www.alea.edu.au/documents/item/943> Erişim Tarihi: 22/11/2017.
- FORMBY S (2014). Children's early literacy practices at home and in early years settings: Second annual literacy survey. National Literacy Trust, London.
- FRIJTERS J C, BARRON R W , AND BRUNELLO M (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational psychology*, **92.3**: 466.
- FROILAND J M, POWELL D R, DIAMOND K E, SON S H C (2013). Neighborhood Socioeconomic Well-being, Home Literacy, and Early Literacy Skills of At-risk Preschoolers. *Psychology in the Schools*, **50.8**:755-769.

- GESELL A (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the pre-school child*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- GILES R M, TUNKS K (2015). Teachers' thoughts on teaching reading: An investigation of early childhood teachers' perceptions of literacy acquisition. *Early Childhood Education Journal*, **43**.6: 523-530.
- GILL P (2004). *Halk Kütüphanesi Hizmeti: Gelişim için IFLA/UNESCO İlkeleri*. Münih: 2001. (Türkçe Çeviri: Bülent Yılmaz, İstanbul)
- GISCHLAR K, VESAY J (2014). Literacy curricula and assessment: a survey of early childhood educators in two states. *Reading Improvement*, **51**.3: 291-302.
- GRAHAM S, GAGNON A (2013). A Quasi-experimental Evaluation of an Early Literacy Program at the Regina Public Library. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, **37**.2:103-121.
- HARRIS J, GOLINKOFF R M, HIRSH-PASEK K (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of early literacy research*, **3**: 49-65.
- HECHT S A, BURGESS S R, TORGESEN J K, WAGNER R K, RASHOTTE C A (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **12**: 99-128.
- HERNANDEZ D J (2011). *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. Annie E. Casey Foundation.
- HOFF E, TIAN C (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of communication Disorders*, **38**.4: 271-278.
- HULLINGER-SIRKEN H, STALEY L (2016). Understanding Writing Development: Catie's Continuum. *Young Children*, **71**. 5: 74-78.
- JOHNSON A D, MARTIN A, BROOKS-GUNN J, PETRILL S A (2009). Order in the House! Associations among Household Chaos, the Home Literacy Environment, Maternal Reading Ability, and Children's Early Reading. *Merrill Palmer Q (Wayne State Univ Press)*, **54**.4: 445-472.
- JORDAN G E, SNOW C E, PORCHE M V (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, **35**.4: 524-546.

- JUEL C (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, **80**.4: 437.
- JUSTICE L M, KADERAVEK J N (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, **34**.4: 8-13.
- JUSTICE L M, KADERAVEK J N (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, **35**.3: 201-211.
- KAKIRMAN YILDIZ A (2016).. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, **7**: 95-112.
- KARAMAN G (2014). Erken Okuryazarlık BECERİLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ, KURAMSAL TEMELLERİ VE KAPSAMI. TEMEL F. *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 4 –Dil ve Erken Okuryazarlık Hedef Yayıncılık*.
- KARAMAN G (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi University/Institution of Educational Sciences, Ankara.
- KARAKAŞ S (2018). Prof. Dr. Sirel KARAKAŞ Psikoloji Sözlüğü. Erişim Adresi: <http://www.psikolojisozlugu.com/prof-dr-sirel-karakas> Erişim Tarihi: 28/06/2019.
- KARGIN T, ERGÜL C, BÜYÜKÖZTÜRK Ş, GÜLDENOĞLU B (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **16**.03: 237-270.
- KIM S, IM H, KWON K (2015). The Role of Home Literacy Environment in Toddlerhood in Development of Vocabulary and Decoding Skills. *Child & Youth Care Forum*, **44**.6: 835-852.
- KIRK S M, KIRK E P (2016). Sixty minutes of physical activity per day included within preschool academic lessons improves early literacy. *Journal of School Health*, **86**.3: 155-163.
- LONIGAN C J, SHANAHAN T (2009). Executive Summary of the National Early Literacy Panel. *Developing Early literacy Report of the National Early Literacy Panel*.
- LLOYD D N (1978). Prediction Of School Failure From Thirdgrade Data. Educational and Psychological Measurement. *Mental Health Study Center National Institute of Mental Health*, **38**: 1193-1200.
- MANU A, EWERLING F, JD BARROS A, VICTORA C G (2019). Association between availability of children's book and the literacy-numeracy skills of children aged 36 to



59 months: secondary analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys covering 35 countries. *Journal of global health*, **9.1**.

MCAFE O, LEONG D J, BODROVA E (2004). Basics of assessment: A primer for early childhood educators. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC.

MCCOY, E. and COLE, J. (2011) A Snapshot of Local Support for Literacy: 2010 Survey. National Literacy Trust, London.

MENDIVE S, LISSI M R, BAKEMAN R, REYES A (2017). Beyond Mother Education: Maternal Practices as Predictors of Early Literacy Development in Chilean Children from Low-SES Households. *Early Education and Development*, **28.2**: 167-181.

MERRIAM S B (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Nobel Yayıncılık. Ankara.

MISSALL K N, MCCONNELL S R, CADIGAN K (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, **29.1**: 1-21.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Erişim Adresi: [<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>] Erişim Tarihi: 19/05/2019.

MOORE D W, BEAN T W, BIRDYSHAW D, RYCIK J A (1999). Adolescent literacy: A position statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

MOORHEAD A (2018). 10 Benefits Of Reading Books. Erişim Adresi: [<https://www.cc-pl.org/10-benefits-of-reading>]. Erişim Tarihi: 09/06/2019.

MORROW L M (2005). Literacy development in the early years. Needham Heights, MA. s:1-24.

NATHAN L, STACKHOUSE J, GOULANDRIS N, SNOWLING M J (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties: A Test of the Critical Age Hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **47.2**: 377-391.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1996). Technology and Young Children Ages 3 Through 8. Washington, DC.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000) The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 960-980.

- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1998). Preventing reading difficulties in young children. The National Academies Press.
- NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES (1999-2017). Building Literacy Everyday. Get Ready to Read. Erişim Adresi: [<http://www.getreadytoread.org/>] Erişim Tarihi:25/07/2017.
- NİLÜFER BELEDİYESİ KÜTÜPHANESİ (2014). Çocuk Kütüphanesi. Erişim Adresi: [[http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-192-cocuk\\_kutuphanesi](http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-192-cocuk_kutuphanesi)] Erişim Tarihi: 05/05/2018.
- NORTHROP L, KILLEEN E (2013). A framework for using iPads to build early literacy skills. *The Reading Teacher*, **66.7**: 531-537.
- OTTO B (2008). Literacy Development in Early Childhood Reflective Teaching for Birth to Age Eight. Pearson.Upple Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio,s:1-38.
- OXFORD M, SPIEKER S (2006). Preschool language development among children of adolescent mothers. *Journal of applied developmental psychology* **27.2** : 165-182.
- ÖZDEMİR M (2010). NİTEL VERİ ANALİZİ: SOSYAL BİLİMLERDE YÖNTEMBİLİM SORUNALI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **11.1**: 323-343.
- PAN A B, ROWE M L,SİNGER, J D, SNOW C E (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, **76.4**: 763-782.
- PENNO J F, WILKINSON I A, MOORE D W (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?. *Journal of educational psychology*, **94.1**: 23.
- PHILLIPS L M, NORRIS S P, ANDERSON J (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, **49.2**: 82-88.
- PILLINGER C, WOOD C (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, **48.3**: 155-163.
- PLAZA M, COHEN H (2006). The Contribution of Phonological Awareness and Visual Attention in Early Reading and Spelling,. *Dyslexia*, **13**: 67-76.
- POWELL D R, DIAMOND K E, BOJCZYK K E, GERDE H K (2008). Head Start teachers' perspectives on early literacy. *Journal of Literacy Research*, **40.4**: 422-460.

- PRENDERGAST T (2013). Growing Readers: A Critical Analysis of Early Literacy Content for Parents on Canadian Public Library Websites. *Journal of Library Administration*, **53**:234–254.
- RANWEILER L (2004). *Preschool Readers and Writers: Early Literacy Strategies for Teachers*, High/Scope Press.
- REACH OUT AND READ (2013). Milestones of Early Literacy Development Erişim Adresi: <http://www.reachoutandread.org/resource-center/literacy-materials/literacy-milestones/> Erişim Tarihi: 25/08/2017
- REACH OUT AND READ (2014). About Reach out and Read. Erişim Adresi: <http://www.reachoutandread.org/about-us/> Erişim Tarihi: 26/05/2018
- READY D D, CHU E M (2015). Sociodemographic Inequality in Early Literacy Development: The Role of Teacher Perceptual Accuracy, *Early Education and Development*, **26**:7, 970-987.
- REESE E, COX A (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, **35**.1: 20.
- REESE E, SPARKS A, LEYVA D (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, **10**.1: 97-117.
- RODRIGUEZ E T, TAMIS-LEMONDA C S (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, **82**.4: 1058-1075.
- ROSKOS K A, SULLIVAN S, SIMPSON D, ZUZOLO N (2016). E-books in the early literacy environment: Is there added value for vocabulary development? *Journal of Research in Childhood Education*, 2016, 30.2: 226-236.
- ROTH F P, PAUL D R, PIEROTTI A M (2006). Let's Talk For People With Special Communication Needs. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Erişim Adresi: [<https://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy.htm>] Erişim Tarihi: 19/05/2018.
- RUSS S, PEREZ V, GARRO N, KLASS P, KUO AA, GERSHUN M, HALFON N, ZUCKERMAN B (2007). *Reading Across the Nation: A Chartbook: Reach Out and Read National Center*, Boston, MA.
- SCARBOROUGH H (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy, and programmes*, **23**: 39.

- SOYSAL A Ş, BODUR Ş, İŞERİ E, ŞENOL S (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 2005, **8.2**: 88-99.
- SCHADY N (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of public health*, **101.12**: 2299-2307.
- SHRIER C (2013). ABC's of Early Literacy: The importance of developing early literacy skills.
- SHAW J, BLACKBURN A (2010). The Relationship among Socioeconomic Status, Education, and Maternal Book-Sharing Practices. Erişim Adresi: [https://digitalcommons.usu.edu/undergrad\_research/8/] Erişim Tarihi: 31/05/2019
- SMITH C B (1994). Whole language: The debate. Edinfo Press. Bloomington, Indiana.
- SNOW C E, BURNS M S, GRIFFIN P (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council.
- SONNENSCHIN S, MUNSTERMAN K (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, **17.3**: 318-337.
- SPIRA E G, BRACKEN S S, FISCHER J E (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of early language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, **41**: 225-234.
- STEINER L M (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, **35.8**: 703-735.
- STRICKLAND D S, SCHICKEDANZ J A (2004). Learning about Print in Preschool: Working with Letters, Words, and Beginning Links with Phonemic Awareness. International Reading Association.
- SULLIVAN A (2014). Your vocabulary aged 40 depends on how much you read as a teenager.
- Erişim Adresi: [ https://theconversation.com/your-vocabulary-aged-40-depends-on-how-much-you-read-as-a-teenager-33852] Erişim Tarihi: 10/06/2019.
- T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI BİLGİ SİSTEMLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI (2016).Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi Erişim Adresi: [http://www.alidayicocukkutuphanesi.gov.tr/TR,156670/hizmetlerimiz.html] Erişim Tarihi: 05/05/2018.

- TABORS P O, SNOW C E (2001). Young bilingual children and early literacy development. *Handbook of early literacy research*, **1**: 159-178.
- TEALE W H, SULZBY E (1986). Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series. Ablex Publishing Corporation.,
- TERCANLI METİN G , GÖKÇAY G (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Journal of the Child/Cocuk Dergisi*, **14.3**:89-94.
- TURAN F, GÜL G (2008). Early precursor of reading: Acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **8.1**: 279-284.
- TURAN F, EGE P (2003). Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **4.1**: 31-43
- ULUSLARARASI KÜTÜPHANE DERNEKLERİ VE KURULUŞLARI FEDERASYONU (2007). Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi. IFLA Professional Reports 100, (Türkçe Çeviri: Muhittin Gürbüz ve Selda Ekici,Ankara).
- UNESCO (1997). 50 Years for Education Erişim Adresi: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110264eb.pdf>] Erişim Tarihi: 11/09/2017
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF COMMUNICATIONS AND OUTREACH (2005). Helping Your Child Become a Reader. Erişim Adresi: [<https://www2.ed.gov/parents/academic/help/reader/reader.pdf>] Erişim Tarihi: 23/10/2017
- UTCHELL L A, SCHMITT A J, MCCALLUM E, MCGOEY K E, PISELLI K (2016). Ability of Early Literacy Measures to Predict Future State Assessment Performance, *Journal of Psychoeducational Assessment* , **34.6**: 511 –523.
- WALKER D, GREENWOOD C, HART B, CARTA, J (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child development*, **65.2**: 606-621.
- WEIZMAN Z O, SNOW C E (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, **37.2**: 265.
- WHITEHURST G J, FALCO F L, LONIGAN C J, FISCHER J E, DEBARYSHE B D, VALDEZ-MENCHACA M. C, CAULFIELD M (1988). Accelerating language

development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, **24**: 552–558.

WHITEHURST G J, LONIGAN C J (1998) Child development and emergent literacy. *Child Development*, **69**: 848–872.

WOOD, C. (2002). Parent–child pre–school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of research in reading*, **25.3**: 241-258.

VOOGT J, MCKENNEY S (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy?, *Technology, Pedagogy and Education*, **26.1**: 69-83.

ZEVENBERGEN A A, WHITEHURST G J (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, (Editörler: Anne van Kleeck, Steven A. Stahl, Eurydice B. Bauer), Londra, s: 177-200.

## EKLER

### EK-1

## Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125.605.01.E.23278564  
Konu : Adalet BİLTEKİN'in Araştırma İzni

04.12.2018

#### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans programı öğrencisi Adalet BİLTEKİN'in "Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" konulu araştırma isteği Adalet BİLTEKİN'in 22/11/2018 tarihli ve 22406939 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans programı öğrencisi Adalet BİLTEKİN'in "Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ekli listede bulunan ilkokulların anasınıflarında uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi (3 Sayfa )

OLUR  
04.12.2018

Mustafa BİLİCİ  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Hocaosman Mh. İkbahar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konuğu A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224)445 16 00 Fax: 445 16 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ  
VİBCL  
(0224) 215 25 39

## Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul 'dan Alınan İzin

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

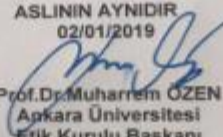
Karar Tarihi :02/01/2019

Toplantı Sayısı :01

Karar Sayısı :14

14-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans öğrencilerinden **Adalet Biltekin**'in "Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin kelime Bilgi Düzeyleri ile Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı çalışması ile ilgili 06/11/2018 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Adalet Biltekin**'in "Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin kelime Bilgi Düzeyleri ile Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR  
02/01/2019  
  
Prof. Dr. Muharrem OZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı



## EK-2

### Bilgilendirilmiş Katılımcı Yasal Veli Onam Formu-1

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi” adıyla, Adalet BİLTEKİN tarafından Kasım2018-Mayıs 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Bursa ili Nilüfer ve Yıldırım ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfları

Araştırma Uygulaması:  Anket  Görüşme

Gözlem

O.....

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

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

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

Araştırmacı : Adalet BİLTEKİN

İletişim Bilgileri : 05349534808

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.***

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

İsim-Soyisim



## Bilgilendirilmiş Katılımcı Yasal Veli Onam Formu-2

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi.” adıyla, Kasım 2018- Mayıs 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Anket ve Ölçek şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Adalet BİLTEKİN

İletişim bilgileri :05349534808

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

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

İsim-Soyisim İmza:



## ÖZGEÇMİŞ

Adı : Adalet

Soyadı: BİLTEKİN

Doğum Tarihi ve Yeri: 27.04.1990/SEYHAN

Medeni Hali :Bekar

Uyruğu : T.C

İletişim Adresi: Esentepe Mahallesi Yiğitler Sokak No:2/14 Nilüfer/BURSA

Telefon : 05349534808

### EĞİTİM DURUMU

2019 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü – Tezli Yüksek Lisans

2014 İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü – Lisans

2008 Bursa Anadolu Kız Lisesi

Yabancı Dil: İngilizce

### MESLEKİ DENEYİM

12.2017-04.2018 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

### ÜYE OLUNAN KURULUŞLAR

Türk Psikologlar Derneği