



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞUN EVDEKİ DİL ORTAMININ VE
EBEVEYNLERİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Sema DENİZ
0009-0005-0473-4348**

BURSA-2023



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞUN EVDEKİ DİL ORTAMININ VE
EBEVEYNLERİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Sema DENİZ
0009-0005-0473-4348**

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sema DENİZ

14/08/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Evdeki Dil Ortamının Ve Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Sema DENİZ

Danışman

Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/09/2023

Tez Başlığı / Konusu:

Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Evdeki Dil Ortamının Ve Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 77 sayfalık kısmına ilişkin, 14/08/2023 tarihinde şahsım tarafından *İnhanticate* adlı intihal programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

AdıSoyadı:	Sema DENİZ
Öğrenci No:	802082005
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim
Programı:	Okul Öncesi Eğitim
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora

Danışman
Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802082005 numara ile kayıtlı Sema DENİZ'in hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Evdeki Dil Ortamının Ve Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/09/2023 Çarşamba günü 11.30-13.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Nalan KURU
Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ

Üye

Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Üye

ÖN SÖZ

Belirlediğim amaçlarımı ve isteklerimi gerçekleştirmek için yeterince cesur değildim. Ama Paulo-Coelho' nun meşhur kitabı “Simyacı” okuduğum “Bir şeyi gerçekten istersen, bütün evren onu gerçekleştirmen için işbirliği yapar...” cümlesi bana ilham oldu ve gerçekten istemeyi öğrendim. Umarım bu tez ile ben de okuyanlara, eğitmenlere ilham olabilirim. Hayatımdaki zorluklara rağmen evrenin bana açtığı kapıyı işaret eden, benim için çok zorlu olan meslek hayatında ve lisansüstü eğitimimde bilgeliği ve engin tecrübesiyle, beni sabırla yönlendiren çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ' a ve nahif eşi Prof. Dr. Nermin BULUNUZ' a sonsuz saygı ve teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca meslek hayatımda eğlenceli ve başarı dolu tecrübeler edinmemi sağlayan, sevgi ve emekle her zorluğun aşılabileceğini gösteren tatlı öğrencim Defne'ye ve bu yolda emeklerin muhakkak surette başarıya dönüştüğünü bana kanıtlayan ve çalışmamın İngilizceye tercümesini üstlenen sevgili öğrencim Atacan BULUNUZ'a verdikleri güzel enerji için teşekkür etmeliyim.

Aldığım her kararda önce şaşkınca bakakalıp sonra bana olan güvenleriyle hep arkamda duran; “emek” kelimesinin karşılığını yaşayarak öğreten Anadolu kadınının gücünü simgeleyen anneme, iş ahlakını ve insan sevgisinin ne olduğunu bana aşıl原因, gölgesinde huzur bulduğum babama ve uzakta da olsa bana hep en yakın durup tökezlediğimde elimden tutan canımdan öte kardeşlerime, can bağı kurduğum Aleyna'ya, birlikte büyüdüğüm ve “ben bunu yapacağım” dediğim her işte arkamda duran kıymetli yol arkadaşım Denizhan DENİZ' e, sevgili ailemin her bir üyesine ve ailemizden biri olan Yasemin'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki ve akademik olarak yaptığım her çalışmada bana tüm imkânlarıyla destek olan Bursa Balat Özel TAN Okulları idarecilerine ve emektar meslektaşlarıma, tükendiğimi zannettiğim en zor anlarda içimdeki gücü bana hatırlatan çok değerli meslektaşım Atakan'a kalpten teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimine başladığımızda sudan çıkmış balık gibi hissettiğimiz ama büyük bir dayanışmayla hem pandeminin hem derslerin üstesinden geldiğimiz 2020 Haziran girişli Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans sınıfına ve bilgileriyle bize ışık tutan tüm üniversite hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak 15 yıllık meslek hayatımda bana genç kalmanın sırrını veren, her dersimde onlardan bir şeyler öğrendiğim sevgili öğrencilerimin her birine teşekkür ederim...

Sema DENİZ

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Sema DENİZ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Okul Öncesi Öğretmenliği
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	77
Mezuniyet Tarihi	06/ 09 / 2023
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞUN EVDEKİ DİL ORTAMININ VE EBEVEYNLERİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarına evde sağladıkları dil ortamını, kitap okumaya karşı tutum ve davranışları ve de Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) farkındalıklarını betimlemeyi çalışılmıştır. Buna ek olarak elde edilen veriler resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları bazında karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, çocukları Nilüfer ve Osmangazi ilçelerindeki üç resmi, bir özel okul öncesi eğitim kurumu statüsündeki toplam dört eğitim kurumunda eğitim görmekte olan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 167 ebeveyn katılmıştır. Örneklem oluşturulurken gönüllülük esası baz alınmıştır. Veri toplamak için “Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi” kullanılmıştır. Verileri toplamak için geliştirilen ankette, uluslararası platformda bilimsel anlamda okuma ve anlama üzerindeki etkisi açısından güvenilirliğini kanıtlamış olan PIRLS ve TIMSS sınavlarının kaynaklarından faydalanılmıştır. Anketin geliştirme sürecinde uzman görüşü alınarak, geçerlik ve güvenilirlik için pilot uygulamalar yapılmıştır. Ankette ebeveynlerin demografik bilgileri, okul öncesi dönem çocukları için sunulan dil ortamı, ebeveynlerin kitap okuma ve erken okuryazarlığa yönelik tutumları, ve etkileşimli kitap okumaya yönelik farkındalıklarını ortaya koyan sorular sorulmuştur. Verilerin analizinde SPSS.28 programı kullanılmış ve oranlama için

yüzde frekansları alınmış özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri ile resmi eğitim kurumu ebeveynlerini karşılaştırmak için Ki-Kare testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; ev ortamının erken okuryazarlığı destekleyici yeterli ölçüde materyal barındırmadığı, ebeveynlerin erken okuryazarlık süreciyle ilgilenme ve farkındalık oranının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuklarını resmi ve özel statüdeki anaokuluna gönderen ebeveynler arasında, anketteki birkaç madde dışında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, resmi ve özel eğitim kurumda eğitim gören çocukların, erken okuryazarlık uygulamaları açısından yeterinde destek almadıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık çevresinin zenginleştirilmesi için ebeveynlerin bu konuda sistematik şekilde eğitilmesi ve bilgilendirilmesine ihtiyaç vardır. Ebeveynlere, araştırmacılara ve program geliştiricilere yönelik ayrıntılı öneriler tezde sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Dil ortamı, erken okuryazarlık, etkileşimli kitap okuma, okul öncesi eğitim*

ABSTRACT

Name and Surname	Sema DENİZ
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field Branch	Basic Education Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	77
Degree Date Supervisor	06/09/2023 Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ

AN INVESTIGATION INTO A CHILD'S LANGUAGE ENVIRONMENT AT HOME DURING THE PRESCHOOL PERIOD AND PARENTS' AWARENESS OF GUIDED BOOK READING PRACTICES

The purpose of this research was to describe the language environment provided by parents to their children at home during the preschool period, their attitudes and behaviors towards reading books, and their awareness when it comes to Guided Book Reading (GBR). In addition, the data obtained were compared on the basis of parents of public and private preschool educational institutions. The sample of the research consists of parents whose children are being educated in a total of four kindergartens which consist of three public ones and a private one in the Nilüfer and Osmangazi districts. A total of 167 parents participated in the study. When creating the sample, the participants were people who voluntarily took part in this research. The “Early Childhood Literacy Parental Questionnaire” was used to collect data. In the survey which was put together to collect data, the resources of the PIRLS and TIMS exams were used. These resources have proven their reliability in terms of their impact on reading and comprehension in a scientific sense on an international scale. During the development process of the survey, expert opinion was taken into consideration and pilot applications were made for validity and reliability. The questions asked in the survey were geared towards finding out the demographic information of parents, language environment offered for preschool children, attitudes of parents towards reading books and early childhood literacy, and their awareness of interactive book reading. The SPSS.28 program was used in the analysis of data and for proportioning purposes; the Chi-Square test was used to compare private school parents and public school parents whose percent frequencies were also taken into consideration.

As a result of the research, it was concluded that the home environment does not contain enough material to support early childhood literacy, and the parents' interest and awareness rate

during the early childhood literacy process is low. It turned out that there was no significant difference between parents who sent their children to kindergarten either to a public one or private one, except for a few items in the survey. This result reveals that children who are educated in public and private educational institutions do not receive adequate support in terms of early childhood literacy practices. In order to enrich the early childhood literacy environment of children in the home environment, parents need to be systematically educated and informed about this issue. Detailed recommendations for parents, researchers and program developers are presented in the thesis.

Keywords: Early literacy, guided book reading, language environment, pre-school education

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI	ii
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU.....	iii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. BÖLÜM.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR.....	7
2.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitimi	9
2.2. Dil Gelişimi	11
2.2.1. Dil Gelişim Aşamaları:.....	14
2.2.2. Dil Ortamı:.....	15
2.3. Erken Okuryazarlık	16
2.3.1. Erken Okuryazarlık Becerileri:.....	18
2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık:	20

2.3.3. Yazı ve Sözcük Farkındalığı:	21
2.3.4. Harf Bilgisi:	22
2.3.5. Dinlediğini Anlama:	23
2.4. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO]	23
2.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] Uygulamaları:	26
2.5. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] ve Erken Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Araştırmalar.....	28
3. BÖLÜM.....	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem.....	35
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı.....	35
3.4. Verilerin Analizi	36
4. BÖLÜM.....	37
BULGULAR VE YORUM	37
5. BÖLÜM.....	52
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	52
5.1. Sonuç ve Tartışma	52
5.2. Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	82
Ek-1 Etik Kurul İzni.....	82
Ek-2 Kurum İzinleri.....	83
Ek-3 Kurum İzinleri.....	84
Ek-4 Kurum izinleri.....	85
Ek-5 Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi.....	86
ÖZ GEÇMİŞ.....	97

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Ebeveynlerin demografik bilgileri	37
Tablo 2. Ebeveyn çalışma yoğunluğu	38
Tablo 3. Evde bulunan kitap, dergi, kitaplık, çalışma masası, internet ve elektronik kitap okuyucuların frekans tablosu	38
Tablo 4. Ev ortamında okuma kültürüne ilişkin sorulara verilen cevapların frekans analizi.	39
Tablo 5. Ebeveyn görüşlerine göre okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin frekans analizi.....	41
Tablo 6. Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik evde yaptıkları çalışmaların frekans analizi.....	42
Tablo 7. Ebeveynlerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının frekans analizi	43
Tablo 8. Ebeveynlerin EKO ve uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının frekans analizi.	44

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul eğitim-öğretim süreci tüm beklenti ve atmosferde biçimsel ve donanımsal olarak büyük rol oynar. Sınıf ortamı, malzeme kalitesi ve öğretmenin donanımı eğitim öğretimi etkileyen faktörlerdir (Engin, Özen, ve Bayoğlu, 2009). Ancak, eğitim sadece okul çatısı altında yürütülen ve okul sınırları dışına çıkıldığında etkisini ya da faaliyetini yitiren bir süreç değildir. Özellikle ailenin ya da ebeveynin çocuğun eğitimine olan ilgisi ve bu konudaki bilgi düzeyi ve evdeki eğitim-öğretim ortamı oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretimin sadece okulda gerçekleşen bir olgu değildir. Dünyamızın gerçeği olan okuryazarlık faaliyetleriyle ilk kez doğduğu ev ortamında karşılaşan çocuklar, onları erken okuryazarlık becerilerine ulaştıracak uyaranlara ihtiyaç duyarlar. Bu uyarlardan en üst seviyede yararlanabilmek için de ebeveynlerin desteğine ve iletişimine ihtiyaç duyarlar (Çetin, 2020; DeFord, 1981; Erdoğan, 2013; Scarborough, 2001). Erken okuryazarlık kavramı, çocukların okul öncesi dönemine denk gelmekte olup, erken okuryazarlık becerilerinin bu dönemde kazanılması öngörülen; okuryazarlığın temeli olan ön bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlandığında (Clay, 1966; Doyle, 2009; Ezell ve Justice, 2005; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst, vd.1998) sürecin önemi tekrar ortaya çıkar.

Erken çocukluk döneminde gelişimin iki ayağı kalıtım ve çevre olarak bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, kalıtsal özelliklerin erken okuryazarlık becerilerini ve alışkanlıklarını etkilediğini göstermektedir (Samuelsson, vd.,2007; Petrill, DeaterDeckard, Thompson, Dethorne ve Schatschneider, 2007; Knopik, vd., 2002; Taylor ve Schatsckneider,2010). Bir çocuğun doğduğu andan itibaren çevresini düzenlemek ve ihtiyaç duyduğu uyaranları ona sunmak, uyaranların çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek son derece önem arz etmektedir. Bir çocuk, okuma yazmayı ilkokul öğretmeniyle tanıştığında öğrenmez, temeli okul öncesi dönemde atılan beceriler ilkokula başlandığında resmi (formal) okuryazarlığa dönüşür. Bu süreçte çocuk kazanım olarak bulunduğu çevrenin erken okuryazarlık çıktılarına sunar (Neuman, vd., 2000).

Erken okuryazarlık kapsam ve uygulama açısından okul öncesi döneme rast gelir ki bu yıllar erken okuryazarlığın en kritik dönemidir (NELP, 2008). Bu sebeple bu dönemde çocuklara sunulan imkanlar ve uyaranlar çocuğun erken okuryazarlık becerilerini kazanması açısından çok önemlidir (Morrow, 2007). Bu süreçte çocuğa ihtiyacı olan ortamı, imkanı ve uyaranları sunmamak uzun vadede hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını engeller (Ghoting ve Martin-Diaz, 2006). Yapılan birçok araştırma, okuryazarlıkla erken okuryazarlığın yakın

ilişkinde dikkat çekmiş ve hem evde hem okulda bütünsel olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Edwards ve Willis, 2000; Molfese, Beswick, Molnar, ve Jacobi-Vessels, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa sunulan kitap ortamı; okuma yazma materyalleri, bu materyallere erişim, sınıfın dizaynı, öğretmenin rehberliği gibi pek çok bileşenden oluşur (Duyan, 2022) ve bu bileşenler çok önemlidir. Bu bileşenlerin evdeki katalizörü ise tabii ki ailedir. Aile çocuğa bu süreçte örnek teşkil etmenin yanı sıra, erken çocukluk dönemindeki bireye gerekli ortamı, materyalleri ve uygulamaları sunarak destek olmalıdır. Bu nedenle ailenin erken okuryazarlık dönemindeki dil ortamını bilmesi ve gereken desteği sağlaması önemlidir (Duyan, 2022). Erken çocukluk dönemindeki bireyin gelişim dönemine uygun, geniş materyal ağı olan bir dil ortamı oluşturulmalıdır. Bu konuda evdeki ortamı hazırlayacak ve faaliyete geçirerek olan ailelerdir. Erken okuryazarlık ortamı; okuma yazmanın fiziksel çevresi ve ailenin verdiği öğrenme desteği olarak iki bileşenden oluştuğu söylenebilir (Neuman ve diğerleri, 2008). Fiziksel çevre erken okuryazarlığa hitap eden kitaplar ve bu kitaplara kolaylıkla ulaşılabilecek ortam olarak tanımlanabilir. Çocuklara bu imkânların sunulmasının erken okuryazarlık becerilerine katkısı çalışmalarda dile getirilmiştir (Morrow, 1990; Vukelich, 1994; Dynia, vd., 2016). Bu çalışmalar ışığında ailenin çocuğa erken okuryazarlık becerilerine yönelik rehberlik yapması, çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı vererek sesli kitap okuması, kitaplara ulaşmasını sağlaması gerekmektedir. Bu çalışmaların yapılması için bir yaş dönemi beklenmemeli, çocuğun doğumundan itibaren görsel ve işitsel uyaranlarla zihinsel bağlantılar güçlendirilmelidir. Böylece çocuğun evdeki erken okuryazarlık ortamının donanım ve faaliyet açısından çocuğun gelişimine tam destek sunması sağlanmalıdır. Aileler bu desteği, eve bir çocuk kütüphanesi kurarak, her gün çocukla sesli şekilde kitap okuyarak ve erken okuryazarlık sürecinde etkinlikli kitap okuma faaliyetlerine zaman ayırarak, onların her sorusuna sabırla mantıklı cevaplar vererek sağlayabilir.

Son dönemde toplumsal yapının büyük kısmında kitap okuma oranlarının azlığı ve dili etkili şekilde kullanmayan çocukların sayısındaki artış, bu tür çalışmalarının artırılması ve hem ebeveynlerin hem öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki etkileşimli kitap okuma faaliyetiyle ilgili bilgi, farkındalık ve deneyimlerinin somutlaştırılmasının gerekliliğini doğurmuştur. Bununla ilgili olarak ülkemizde yürütülen “1 Milyon Kitap” projesinin de aynı eksikliğe işaret ettiğini belirtmek gerekir. Prof. Dr. Selçuk Şirin tarafından başlatılan ve bir sosyal girişim projesi olan bu çalışmada ülkemizde her yıl yaklaşık 1 milyon 300 bin bebeğin dünyaya geldiği ancak bunların yalnızca %20’sinin erken çocukluk döneminde kitaplara ulaşabildiği ifade edilmiştir. Bu durumun kritik bir önem arz etmesinin nedenini ise çocukların dil ve etkileşim tarzlarının, kullandıkları kelimelerin ilk eğitimi aldıkları aile büyüklerinininki ile

çok benzer (Hart & Risley, The Early Catastrophe, 2003) olduğunu tespit eden araştırmalara bağlıyor. Aynı yaş grubunda ve potansiyelde olan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olarak evdeki kitap okuma oranlarındaki değişiklik, onların ileriki dönemdeki akademik başarılarını doğru orantılı olarak etkiliyor (www.1milyonkitap.com)

Tez konusu belirlenirken araştırmacı, erken çocukluk döneminde elde edilen tüm becerilerin ileriki yaşam için ne denli kritik bir önem taşıdığına bilincinde olarak ilk basamağın dil olduğuna kanaat getirmiş ve bu basamağında ev ortamında olduğunu düşünerek ailelerin erken okuryazarlıkla olan ilişkisini ve evdeki dil ortamını betimleyerek bu alana katkı sağlamak istemiştir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların evdeki dil ortamı ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma [EKO] ve uygulamalarına ilişkin farkındalıkları incelenmekte ve elde edilen sonuçlar ışığında ebeveynlere ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

1.1. Araştırma Soruları

1. Okul öncesi dönemde çocukların dil ortamı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemde ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma [EKO] uygulamalarına ilişkin farkındalıkları nedir?
3. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin, okulöncesi dönemde EKO ve uygulamaları hakkındaki tutum ve farkındalıkları arasında farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların dil ortamını ve ebeveynlerin etkinlikli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 3 alt amaç sıralanmıştır:

Birincisi veli görüşleriyle okul öncesi dönemdeki çocukların erken dil ortamını değerlendirmek,

İkincisi velilerin çocuklara etkileşimli kitap okuma hakkındaki farkındalık tutum ve davranışlarını incelemek

Üçüncü olarak da özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumu velilerinin etkileşimli kitap okuma uygulamaları arasındaki farkı değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken okuryazarlık becerileri, ilkokula başlamadan önceki süreçte edinilmesi gereken önemli beceriler içermektedir (Erdoğan, 2013). Bu becerileri ilkokul basamağından önce kazanamayan çocuklar okum yazmayı öğrense de bu süreçte ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte atlanan ya da kazanılmayan beceriler ilerleyen dönemdeki akademik başarılarda önemli engeller doğurmaktadır (Dickinson ve McCabe, 2001; Nelson, 2005). Kazanılmayan erken okuryazarlık becerileri çocukların sadece akademik başarılarına gölge

düşürmekle kalmaz, sosyal sorunlar yaşamamasın, kendini yetersiz hissetmesine de neden olur (Snow, Burns, ve Peg, 1998). Bu araştırma sonuçlarına karşın, ne yazık ki Türkiye’de erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik araştırmalar oldukça azdır (Bayraktar ve Temel, 2014; Çetin, 2019; Ergül, vd., 2015; Ekici, 2017). Bu çalışma da evdeki dil ortamını betimleyip ebeveynlerin erken okuryazarlığa dair farkındalıklarını ortaya koymasından alanyazındaki araştırmalara katkı sağlayacak ve araştırmacılara erken okuryazarlığın ev ortamına dair bir öngörü oluşturacaktır.

Okul öncesi dönemin gelişimsel açıdan en kritik dönem olduğu ve hayatın geri kalanını büyük oranda etkilediği bir gerçektir. Ancak bazı kesimlerde çeşitli nedenlerle çocuklara sunulan kitap okuma imkanlarının sadece okul ortamıyla sınırlı olması çocuğun dil gelişimine büyük sekte vurmaktadır. Bu dönemde çocukların okuma ve yazmaya ilişkin düzenli aralıklarla etkinlik yapmasının gerekliliği kadar dil becerilerini ifade edici alanda da geliştirebilmek için ebeveynlerin faaliyetlere devam etmesi gerekmektedir. Okulda desteklenen erken okuryazarlık çalışmalarının evde ne ölçüde desteklendiğini, ebeveynlerin erken okuryazarlık çalışmalarına olan yaklaşımını ve konuya olan hakimiyet düzeylerini bilmek alandaki eksiklikleri gidermek ve gerekirse ebeveynler için bir erken okuryazarlık eğitimi programı hazırlayarak onların sürece katkısını artırmak açısından kilit noktadır. Alanyazında ebeveynlerle yapılan çalışmalar var olsa da ebeveynlerin bilgi ve tutumlarını belirleyip eksikleri tespit etmeye yönelik çalışmaların azlığı, bu araştırmanın gerekliliğini ve ortaya koymakta olup çıkış noktasını belirlemektedir. Bu çalışma, ebeveynlerin EKO faaliyetiyle ilgili alt yapılarının, etkinliği ve erken okuryazarlık sürecine hâkimiyet durumlarını ortaya koymak adına alanyazına katkı sağlayacaktır. Araştırma sürecinde geliştirilen anket ebeveynlerin erken okuryazarlığa dair farkındalığını ortaya koymanın yanında evdeki dil ortamına dair de farkındalık yaratmaya katkıda bulunacaktır. Ayrıca EKO çalışmalarını yürüten ebeveynlerin etkinlikleri uygularken kendi alt yapılarını ve etkinlikleri doğru ya da eksiksiz uygulayıp uygulamadıklarını gözden geçirmelerine katkı sağlayacak olup erken okuryazarlık dönemi içinde olan çocuklarının kazanımlarını daha yakından ve bilinçle takip etmelerine imkân sunacaktır. Araştırmanın bu özelliği sadece eğitimcilere değil ebeveynlere de ışık tutacaktır. Bu yönüyle çalışma çok boyutlu önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bundan sonra yürütülecek olan iyileştirme çalışmalarına ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının doğru ve eksiksiz uygulanması noktasındaki çalışmalara yol gösterecektir. Söz konusu çalışma, bu alanya yapılan çalışmalara destek sağlamanın yanında erken okuryazarlıkla ilgili başka çalışmalara da ilham kaynağı olacaktır. Çünkü alandaki eksikliği betimleyip bunları giderme yollarına değinilecektir.

Genel anlamda çalışma erken okuryazarlıkla ilgili çalışma yapan araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere mevcut durumu betimleyerek eksikliklerin giderilmesine dair çözüm önerileri sunması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada, ankete katılan tüm ebeveynlerin anket sorularını dikkatli şekilde okuduğu ve her soruya doğru cevap verdiği varsayılmıştır. Bu çalışmada çocuğun özel eğitim kurumunda eğitim alıyor olması üst sosyo-ekonomik düzey olarak varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu çalışma Bursa ilinde yer alan iki resmi anaokulu ve bir özel anaokulu ebeveynleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin belirleyicisi olarak çocukların özel ya da resmi okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alıyor olmaları baz alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Aile: Evlilik ve kan bağına dayanan karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, tarih yok).

Ebeveyn: Anne ve baba (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023).

Farkındalık: İçinde bulunulan durumun aktif ve açık şekilde farkında olma halidir (Altan, 2021) . Bir durumun farkında olmak, bilinçli olarak algılama halidir (Hashim & Ramadhan, 2019).

Tutum: Birey içinde bulunduğu ortamdaki deneyimlerini algı ve duyguları yoluyla anlamlandırır. Bu yaşantılar bireyin olaylar karşısındaki duruşunu ve inançlarını etkiler. Bu inanç ve duruş tutum olarak tanımlanır (Yenilmez & Özcabacı, 2003).

Davranış: Felsefe bilimine göre davranış, dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023).

Okuryazarlık: Okuryazarlık, bir sembol dizisi olan harfleri seslendirerek ardından anlamlandırarak bu yeteneğin etkili şekilde kullanılması gerçekleşen ve varlıkları, yaşantıları daha detaylı şekilde anlama ve bunlara kendi bilgi ve düşüncelerini de katarak ifade etme eylemidir. Başka bir deyişle de bir etkileşim yoludur. Ayrıca toplumun sahip olduğu değerleri anlama ve diğer bireylerle paylaşmak suretiyle yeni nesillere iletme durumudur (Altun A. , 2005).

Erken Okuryazarlık: Erken çocukluk dönemindeki bireylerin okuryazarlığa yönelik taşıdıkları yeteneklerle okuma için gerekli olan ön becerilerin bu yeteneğe ilişkin yetenek ve donanımların ortaya çıkarıldığı süreçtir (Gupta M. , 2009).

Sosyo-Ekonmik Düzey: Özde sosyo-ekonomik ortam; insanların sadece ekonomik seviyelerini değil eğitim düzeylerini, dünya görüşlerini, günlük rutinlerini, gelirlerini, yaşam tarzlarını yansıtan bir kavramdır. Bireyin kendini bulduğu ve kişiliğini oluşturduğu çevrenin düşünsel ortamı da buna dahildir (Centers, 1949).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

Nasıl bir balık okyanusta yaşıyorsa bir çocuk da kendi çevresinin oluşturduğu kültür okyanusu içinde yaşar. Bu alanda birçok ileti, davranışsal kalıplar, inanç değerleri mevcuttur ve bunlar bireye zamanla empoze edilir (Cüceloğlu, 2019). Bireyin davranışlarının şekil almasında içinde bulunduğu toplumun gelenek ve görenekleri ve kültürel yapısı önemli rol oynar. Kültürün bazı davranışları pekiştirerek güçlendirme, bazılarını da olumsuz şekilde eleştirerek yok etme gücü vardır. Bu nedenle kültürün çok güçlü bir şekillendirme kudreti vardır (Cüceloğlu, 2019). Burada da belirtildiği gibi çevre faktörünün çocuğun gelişiminin her alanında etkili olduğunu ve dolayısıyla dil gelişiminde de önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Bu kültür, o toplum içinde yaşayan bireyi davranışlar doğrultusunda ödüle ya da cezaya tabii tutuyor. Böylelikle toplum değerlerini stabil tutan bir ortam oluşturulmuş oluyor. Ancak bu ortamın etkilerinin hemen farkına varılması zordur (Bulunuz ve Özgür, 2021). O halde doğru dil ortamında edinilen kazanımların kalitesi çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde gözlemlenebilir. Bazı çalışmalar yaratıcılığın kalıtımla birlikte sosyal çevreyle çok yakından ilişkili olduğunu ortaya koyar (Guilford, 1950; Runco, 2004; Sternberg, 2006). Buradan hareketle çocuğa sunulan geniş dil ortamının, onun dili becerisi ile yaratıcılık becerilerini harmanlamakta da etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yaratıcılığı yüksek bireylerin bu yeteneklerinin çevreye göre değiştiği (Cingi, 2022) göz ününe alındığında doğru ve yeterli uyaranların yer aldığı bir erken okuryazarlık ortamının da ne kadar önemli olduğu kanısına varılır.

İnsanlar algılama, odak, soyutlayabilme, sonuca varma, duygu-düşünce koordinasyonu, öğrenme, karar verebilme ve dil öğrenebilme gibi özellikleriyle diğer canlılardan ayrılır. Bu özelliklerin nitelikli şekilde ortaya çıkması yönetici organ olan beyninin kütlesiyle değil, bu karmaşık yapıyı birbirine bağlayan nöron ağlarının gelişmişliği ile ilgilidir (Ergenç, 2008). Söz konusu nöron ağlarının beklenen gelişimi gösterebilmesi için iki önemli faktörden biri çevre, diğeri kalıttır. Burada nöron bağlantılarının kurulması için çevreden gerekli uyaranların verilmesi gerekir (Viktoria, 2013). Çevresel uyaranlar içerisinde dil belki de en önemlisidir. Çünkü dil insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en büyük zenginliktir. Bu zenginliğin kazanılabileceği en kritik dönem 2-6 yaş arasındır. Otuz altı ayın sonunda yüz milyar sinir hücresi taşıyan beyin büyüme faaliyetinin %85'ini tamamlar (Suskind ve Suskind, 2021). Bu bilgi, tüm düşünme ve öğrenme becerilerinin temelini yani nöronlar arası bağlantıların bu süre zarfında kurulduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarıyla konuşarak iletişim kurması, kritik beyin gelişim döneminin en değerli parçasıdır. Dil bireysel ve çevresel

farklara bakmaksızın beynin kendi potansiyeline ulaşmasına olanak sağlar. Aksi hâlde de beynin gelişmesi sekteye uğrar.

Sağlıklı bir işitme duyusu olsa dahi, dilin tüm imkânlarıyla kullanılmadığı bir çevrede yetişen çocuğun işitme engeli olan ya da işitme kaybı olan bir çocuktan farkı yoktur (Suskind ve Suskind, 2021). Böyle bir çevrede yetişen çocuklar sessiz kalacak, kendilerini ifade edemeyeceklerdir. Diğer taraftan doğuştan işitme kaybı olan veya sonradan işitme yeteneği kazandırılan çocukların zengin dil uyarınının olduğu bir çevrede kısa zamanda başarıya ulaştıkları görülmüştür (Suskind, 2021). Ailenin çocuğun ilk sosyal ortamı olması bakımından, zengin işitsel uyarılar ve sağlıklı iletişim çocukların her alanda gelişimi için oldukça etkilidir. Bu kritik dönemde çocuklara kitap okunması erken okuryazarlık gelişimi açısından çok büyük öneme sahiptir. Okul Öncesi Programı'nda (2013) çocukların dil ve iletişiminin desteklenebilmesi için yetişkin-çocuk iletişiminin teşvik edilmesine vurgu yapılmıştır. Bilindiği gibi çocuk ile yetişkin arasında dil ve iletişimin geliştirilmesinin yolu kitap okumaktan geçer. Öykü kitapları sayesinde çocuklar dillerini öğrenmekte, sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektedir (Snow, 1983). Çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapların seçilmesi ve bunların onlara okunması onların dil, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Garvie, 1990). Çünkü kitaplarla çocuklar, farklı bireylerin farklı duyguları ve farklı yaşamlarının var olduğunu anlamaya başlar (Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009). Okuma-yazma, kendini ifade etme ve karşıdan gelen uyarıyı anlama becerisi, çocuğun hayatı boyunca yanında olacaktır. Bundan kaynaklı bilişsel ve fiziksel olarak gerekli olgunluğa ulaşmış olan çocuklarda ilkökul döneminde okuma yazmayı öğrenmesi beklenir. Bu sürecin hızı ve niteliği ise ilkökul dönemine gelmeden edindiği birikimlerle doğru orantılıdır. Bu bilgi de erken okuryazarlığın belirleyici özelliğini ortaya koymaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Her birey bir potansiyelle dünyaya gelir ve az ya da çok var olan potansiyellerinin okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık alanında desteklenmesi çok önemlidir. Çocukların algılayış hızları, merak ederek öğrenme duyguları ve birçok farklı açıdan düşünebilme yetenekleri ele alındığında kitap okuma faaliyetleri ve yeterli ve nitelikli uyarılarla çevreden gereken destek sunulmalıdır. Sinirbilim alanında yapılan çalışmalar, öğrenmeyi etkileyen birçok çevresel faktör olduğunu ancak listenin başında görsel ve işitsel faktörlerin olduğunu sunmaktadır (Hardiman, 2003). Beyne gelen uyarıcıların %90'ını görsel olanlar oluşturmaktadır. Görme organımız saatte 36.000 görseli kayda alabilir (Jensen, 2000). Bu geniş kapasiteyi düşündüğümüzde, beynin tanıdığı ortamlarda sürekli olarak yeni görseller aradığını söylemek mümkün. Bu nedenle çocukların edinmesi gereken kazanımlara ulaşabilmek için

ortama sürekli ve yeni uyaranlar sokmak gerekir. Bu ortam sağlanmazsa sınıfta ya da evde sürekli hareket halinde olur ve ekstra uyaran arar (Hardiman,2003; Zental, 1983). Öğrenme ortamındaki görsel uyarıcıların öğrenmeyi olan olumlu etkisinden yola çıkılarak aynı olumlu etkinin işitsel uyarıcılar tarafından sağlandığı da düşünülebilir. Buradan yola çıkarsak erken çocukluk döneminin erken okuryazarlıktaki kritik önemi de göz önünde bulundurulduğunda ailelerin ve okul ortamının tüm bu zengin uyaranları çocuğa sunması, çocukların zihinsel bağlantılar kurarak erken okuryazarlığa sağlıklı bir zemin hazırlaması gerektiği sonucuna ulaşılır. Fakat burada işitsel uyaranların az sayıda ve nitelikli olmasının gerektiğinin altı çizilmelidir (Bulunuz ve Bulunuz, 2021).

Cloud ve Townsed (2018) çalışmalarında bir ebeveynin görevlerinin, bir çocuğa dışarıdan sunulan sorumluluk, öz kontrol ve özgürlük gibi kavramları kendi içinde geliştirmesine yardımcı olmak olduğunu söyler. Bu durumda ebeveyn işe çocukla nitelikli şekilde iletişim kurarak başlamalıdır ve bunun en sağlıklı yolu kitap okumaktır. Çocukların evde geçirdikleri zamanın okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazla olduğu göz önüne alındığında eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece okulda değil evde de devam etmesi ve evdeki bu faaliyetlerin okuldaki çalışmaları desteklemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Yılmaz & Özncar, 2016). Aksi halde eğitimin istenilen hedefe ulaşması oldukça zor olacaktır. Etkif bir okul eğitimi için okul ve evdeki eğitim faaliyetlerinin birbirine paralel ve birbirini destekleyici yapıda olması gerekir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Araştırmacılar, ebeveynler evde direkt ya da dolaylı olarak çocukların eğitiminde rol oynadıkları için onları çocukların ev ortamındaki öğretmenleri olarak tanımlar (Hollingsworth ve Hoover, 1999). Dünyanın önde gelen Eğitim Filozoflarından olan John Dewey (2017) de “Okul ve Toplum” eserinde okul ve ailenin birlikte çalışması gerektiğini 1800’lü yılların başında vurgulamıştır. Eğitim, toplumun en küçük yapıtaşı olan ailede başlar. Bu bağlamda beyin bağlantılarını sağlıklı kurarak dilini daha iyi kullanan, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için işe aile ve dil ortamından başlanmalıdır. Bu sebeple erken okuryazarlık eğitiminde aileyi sürece dahil edilmelidir. İletişimin etkin olması, faaliyetlerin amacına ulaşabilmesi için evdeki dil ortamının çok sağlıklı ve ebeveynlerin farkındalıklarının istenen ölçüde olması büyük önem taşımaktadır.

2.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitimi

Bir çocuğun doğumu ile başlayıp ilkokula kadar devam eden süreç “okul öncesi dönem” olarak adlandırılır. Bu süreçte çocuğun maruz kaldığı, onun gelişimine katkıda bulunacak olan faaliyetlerse “okul öncesi eğitim” olarak tanımlanır (Oktay, 1990). Okul öncesi dediğimiz erken çocukluk dönemi, 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır ve bu dönemde alınan okul öncesi eğitimi onların gelişimi ve öğrenme becerileri üzerinde son derece etkilidir (Fidan ve Erdem, 1993).

Bu dönem gelişim alanlarının, gelişim seviyesine göre ifade becerisinin desteklenmesi gereken ve çocuğun kapasitesine ulaşması için uygun uyaranların bulunduğu planlanmış ve sistemli bir süreçtir (Turaşlı, 2012). Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun okul öncesi dönemde alacağı eğitimle ileriki yaşamının temeli atılmış olur. Bu dönemdeki çocuk alışkanlıklarının temelini burada atar, yeteneklerini keşfeder ve bunları kullanmayı, bilişsel olarak kendini geliştirmeyi öğrenir; insanlarla ilişki kurarak topluma ait olmayı bu dönemde öğrenir. Bu dönemde çocuğa sunduğumuz imkânlar onu hayatının geri kalanına hazırlar (Oktay, 2007) bu sebepten bu dönemde sunulan her uyaran ve imkân her gelişim alanı için son derece önemlidir. Tekiner'e (1997) göre yapılan çalışmalar göstermektedir ki çocukların akademik başarılarının en büyük belirleyicisi erken çocukluk döneminde aldığı eğitimidir.

Doğumla başlayıp ilköğretim yıllarına kadar devam eden, çocuğun kişisel ve dönemsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş; ona ihtiyacı olan tüm uyaranları düzenli ve planlanmış şekilde sunarak bilgi ve becerileri kazandıran; toplumun sosyal ve kültürel mozaiğine göre çocuğu şekillendiren eğitim ise "okul öncesi eğitim"dir (Dirim, 2004) ve okul öncesi eğitimin temel amacı erken çocukluk dönemindeki bireyin tüm gelişim alanlarını desteklemektir (Zembat, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, 2005). Mialaret (1977) okul öncesi eğitimin evrensel amaçlarını toplumsal, eğitimsel ve gelişimsel olarak üç başlıkta ele alır (Mialaret, 1977).

Okul Öncesi Eğitimin Toplumsal Amaçları: Çalışan anne sayısının artması sonucu annelere destek olmak amacıyla her çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak her gelişim alanındaki kazanımları desteklemek.

Eğitimsel Amaçlar: Çocuğun duygusal gelişime katkıda bulunarak çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak, çevresine duyarlı bir birey olarak gelişmesine katkı sağlamak.

Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişim sürecini baz alarak kas ve beden hakimiyetini sağlamak, öğrenme ve dil becerileri gibi, becerilerinin gelişimini desteklemek.

Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı okul öncesi dönemde olan çocuklara, gelişim dönemlerine uygun şekilde zenginleştirilmiş çevre ile katkıda bulunarak onları bir sonraki eğitim-öğretim basamağına hazırlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu hazırlık sürecine aile, çevre, yazılı ve görsel tüm unsurlar etki eder (Oktay, 1990). Erken çocukluk döneminde çocuğun çevresi ise aile ve okul öncesi eğitim kurumundan oluşmaktadır (Yavuzer, 2003). Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğa becerilerini edinmesi ve geliştirmesi için sunulan imkânlar ve temel bilgiler hayati önem taşımaktadır (Çelik E. S., Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi, 2021). Oğuzken ve Oral (2003) çalışmalarında bir birey yetişkin olduğunda sergilediği davranışların, kişilik yapısının, tutumların temelini okul

öncesi dönemde elde edilen kazanımlarla atıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim çocuğun kapasitesini en üst seviyede kullanabilmesi ve diğer eğitim-öğretim basamaklarının başarısı artırmak açısından da önem arz eder (Sucuka, 2004). Okul öncesi eğitimle 0-72 aylık çocukların benlik algısı, öğrenme becerileri, öz disiplini, iletişim kurma becerisi toplumun değerlerine göre formal yolla şekil alır (Yılmaz, 2003). Okul öncesi dönemin dil gelişimi açısından da en kritik dönem olması bu dönemin incelenmesini ve faaliyetlerin önemini artırmaktadır.

2.2. Dil Gelişimi

Okul öncesi dönem insan bireyin hayatının çok önemli bir yerini kaplar. Bu dönemde çocuğun kişilik gelişimi ile duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve akademik gelişimi büyük oranda tamamlanır. Çocuk, özellikle zihinsel ve dil gelişimi alanlarını tamamlarken çevresinden yani ailesinden ve okuldan destek alır. Erken çocukluk dönemindeki bireyin dil gelişiminin, 60 aya kadar 2/3'si tamamlanır. Yani 5 yaşına gelmiş bir çocuk yaklaşık 2000 kelimelik bir sözcük dağarcığıyla kendini ifade eder ve bir yetişkin seviyesinde anadilini konuşabilir hale gelir (Kol, 2011).

Çocuk, doğumdan sonraki dönemde öncelikle homurtu, hırıltı ve esneme gibi sesler çıkarır ve bu sesler doğaldır. Zaman içinde bu seslere anlam yüklemeye başlar. Düşüncenin gelişmesi için önce dilin gelişmesi, dilin şekillenmesi gerekir. Bireyin çevresini ve dış dünyayı algılamasını sağlayan zihinsel faaliyetler, bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişimle, bebek yetişkinliğe geçtiği süreçte çevreyi ve dünyayı anlar, düşünme yollarını daha kompleks ve aktif hale getirir. Çocuk, bilişsel gelişim sürecindeyken parçası olduğu çevreyi, toplumu anlar ve düşünme becerisini daha da ileriye taşıma aşamasındadır (Kol, 2011).

Bireyin henüz anne karnında başlayarak ölümüne kadar devam eden bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve cinsiyet alanındaki bütün değişim ve gelişme süreci gelişim kavramını bize verir. Gelişim sürecinde kalıtım ve çevre ortak faktördür (Başal, 2012). Tüm bu gelişim alanlarında dil doğal üye olarak karşımıza çıkar. Dil bir iletişim sistemidir ve bu sistem; sesler, işaretler gibi temel üyeler içerir (Baykoç, 1986). Temelde insanlar arası iletişimi sağlayan dil beraberinde anlaşmayı da getirir ve iletişimi doğrudan kendisi sağlayarak insanoğluna evrende yeni kapılar aralar (Poyraz, 1995). Dil bilgiye ulaşmak için sonsuz bileşenleri olan, sembollerle ifade edilen karmaşık bir yapıdır. Dil, duygusal ve sosyal olarak iletişim kurabilmenin en önemli basamaklarından biridir. Çok farklı yönleri ve nitelikleri olan ve hala çözülememiş yanları olan canlı bir varlıktır. İnsandan bağımsız düşünülemez, insanın var olduğu tüm ortamlarda varlığını sürdüren bir kurumdur (Aksan d. , 1998). Dil bilimcilerin dili birçok farklı alanda tanımladıklarını görmek mümkündür. Vardar (1998) dili

“belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlar (Vardar, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, 1998). Diğer dilbilimci Saussure’a göre ise “dil işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem”dir.

Dilin oluşumuna ilişkin farklı ekoller mevcuttur. Dil edinimi düzenli bir sırayla gerçekleşir. Dil gelişimi üzerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki ırkı ve ana dili fark etmeksizin tüm çocuklar, konuşmayı öğrendikleri dönemde aynı dilbilgisi rutinlerini uygulamaktadırlar (Yavuzer,1998). Dil fikirleri, duygu dünyamızı, tepkilerimizi, inançlarımızı, edindiğimiz bilgileri, kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktardığımız bir köprüdür. Tüm bu alanlardaki etkisi düşünüldüğünde dil çocukluk dönemindeki bireyin zihinsel ve sosyal gelişim evrelerinde çok mühim bir yerde var olmaktadır. Kültürel ve toplumsal yapının gelecek nesillere ulaşmasındaki büyük pay dile aittir. Kaplan (2002)’a göre bir ulusun dünyaya bakış açısını belirleyen faktör, sahip oldukları dilin kelime hazinesi ile ilişkilidir. Çünkü insanlar, bildikleri varlıkları isimlendirirler, oysa bilgi dağarcıklarında bulunmayan varlıklara isim veremezler (Kaplan, 2002). Dilbilim alanında çalışmalar yapan Hugo Moser; dilin fizyolojik, psikolojik ve mental alanlarla ortak bağ kurduğunu belirtmektedir. Seslerin fizyolojik temellere dayandığını ve farklı organların seslerin oluşumunda rol oynadığını ifade etmektedir. Kelime seçimi, anlam ilişkilendirmeleri gibi konular ise psikolojik alanda gruplandırılmaktadır. Dil ve düşünme arasındaki bağlantıyı ise üçüncü bir alanda ele almaktadır. Moser; dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğuna dikkat çekmektedir (Moser, 1965).

Davranışçı ekole göre, psikolojinin tek bilimsel yöntemi bireyin ölçülen veya gözlenebilen davranışları incelemeyi hedefler. Bu ekole göre bebekler kendilerini ifade ederken taklit yeteneğini kullanırlar. Burada pekiştirilen ve onları sonuca götüren sesler kalıcı olarak öğrenilir, diğer seslerle unutulur ve kaybolur. Bireyin çevresinden aldığı sesler uzun zaman içinde dile dönüşür. Sonuçta dilin omurgası oluşur ve çocuk konuşmayı öğrenir. Taklit de dilin öğrenilmesinde pekiştirici kadar önemli bir yer tutar (Dağabakan ve Dağabakan, 2008).

Sosyal etkileşim kuramcılarının göre ise bebek ilk önce ebeveynlerini örnek alır, onları taklit eder ve bu süreci anne baba yönetir. Dilin öğrenilmesinde sosyal ve kültürel ortam son derece önemlidir (Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Bu bilgiler evdeki dil ortamının, dil uyaranlarının, anne babanın erken okuryazarlık alt yapısının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dil edinimde sosyal ortamın sadece bebeklik sürecinde olmadığı da düşünülürse erken çocukluk dönemindeki bireyle etkileşim içinde olmak ve ona kitaplar okumak onun ufkunun sınırlarını genişletecektir.

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere göre inceleyen bazı önemli isimler Chomsky, McNeill ve Lenneberg'dir. Chomsky'ye göre, çocuk dil yeteneğiyle doğar ve tüm

dilleri öğrenmeye potansiyel olarak sahiptir. Ancak, çocuğun ana dilini öğrenmeye yönlendirilmesi için anne ve babaların teşvikleri önemlidir (Bacanlı, 2002). Burada da yine ebeveynlerin dil gelişiminin ilk yıllarında çocuklarıyla nitelikli şekilde vakit geçirmelerinin ehemmiyeti vurgulanmıştır.

Bireyin dil yeterlikleri beyin ile doğrudan ilişkilidir. Dil sistemini beyin idare eder. Konuşma beyindeki iki önemli alan tarafından yönetilmektedir. Broca ve Wernickle denilen bu iki alan konuşma ve konuşulan dili anlamlı şekilde algılamayla ilişkilidir (Morgan, 2010). Bununla birlikte dil gelişimini bütünüyle biyolojik bir yeti olarak görmek mümkün değildir. Dil tüm donanımların kazanımlarla bezenmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Çocuk çevresiyle etkileşime girer ve bazen rol model olarak, bazen modellerini taklit ederek bazen de doğal bir süreç şeklinde dili edinimine ulaşır. Bir çocuğun dil edinimine nasıl ulaştığı ise çeşitli evrelerde ele alınabilir.

Dil ve zihinsel gelişim fikir üretme, analiz sentez yapabilme, çözüm üretebilme gibi faaliyetlerde birlikte çalışır. Tüm bunlar düşünüldüğünde dilin öğrenmedeki etkisi yadsınamaz. Üstelik dilin 2-6 yaş arasındaki yoğun gelişimi düşünüldüğünde okul öncesi döneminin dil programı açısından önemi daha da vurgu kazanmaktadır (Fişek ve Yıldırım, 1983).

Çocuk, doğumdan sonraki dönemde ilk olarak homurtu ve esnemeye benzer sesler üretir. Çocuk bu sesleri ileriki dönemde ancak taklit sesleri çıkarırken kullanır. Ancak çocuğun gelişimiyle birlikte hırıltı ya da homurtuya benzeten sesler yerini anlamlı seslere sözcüklere bırakır. Dilin gelişimi, düşüncenin gelişimini şekillendirir. İhtiyaçlarını ilk başta sadece ağlayarak dile getiren bebeğin yaşadıklarını anlatan, bizlerle şakalaşan, soru sorarak öğrenmeye çalışan bir bireye dönüşme süreci harika bir süreçtir (Başal, 2004). Bu sürecin en önemli yöneticileri ise ebeveynlerdir çünkü çocuğa bu uyarıyı sağlayacak olan ilk basamak ev ortamıdır.

Düşünceler genellemeler sonucu ortaya çıkar ve genellemeler sözcükleri yaratır. Sözcükler, çevredeki varlıkların ve kavramların karşılığıdır. Dil, sözcük ve kavramlar arasındaki bağlantıyı kurmamızı sağlar. Düşüncelerimizi sözcüklerle somut hale getiririz. Kavramların çocukluk döneminde oluştuğu bilinir (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu bağlamda çevreden gelen ve kavram oluşturmaya yardımcı olacak her bir uyaran dil oluşumunda hayati önem taşımaktadır.

Dil gelişimi fiziksel olgunlaşma ile yakından ilişkilidir. Bireyin yazılı veya sözlü olarak kendini ifade edebilmesi için dilin ihtiyaç duyduğu diğer tüm uzuvların bir uyum içinde olması gerekir. Bunun yanında dilin bu gelişimini tetikleyen bir diğer unsur öğrenmedir. Dilin gelişimi için bireyin aşağıdaki beş görevi yerine getirebiliyor olması gerekir.

- a) Anlamalı kelimeleri seslendirebilmek,
- b) Materyaller, durumlar ve bunların anlamsal ilişkilerini kurabilmek,
- c) Ortaya çıkan kelimenin anlamını bilmek ve anlamına uygun kullanabilmek,
- d) Kelimelere getirilen ekleri tanıyarak kullanabilmek,
- e) Beklenen ifadelere paralel tümceler kurabilmek,

Konuşma becerisi doğumdan sonraki süreçte zamanla ve çevre faktörüyle olan reaksiyonda deneme-yanılma ve taklit etme metotlarıyla ortaya çıkar (Yavuz, 1991).

Dil gelişimi ile kas gelişimi arasında bağlantı vardır. Çocuğun başkasının desteği olmadan oturabildiği dönemle ilk kelimelerinin telaffuzu aynı döneme denk gelmektedir. Çocuğun anlamlı cümleler kurmasında erken bir hamle görülmesi ailesinden aldığı sevgi, şefkat, ilgi gibi manevi faktörlerle ilişkilidir (Arthur, 1979: 480).

Dilbilimciler, erken çocukluk döneminin dilin kazanılmasında hayati öneme sahip olduğunu ve dil gelişiminde geri kalmanın tüm yaşamı etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, çocukların zihin ve dil gelişiminden ayrılmış olan yetersiz okul öncesi eğitim programlarında, gelişim seviyesinin istenen düzeye ulaşmayacağına inanılmaktadır (Aydoğan ve Koçak, 2003).

2.2.1. Dil Gelişim Aşamaları: Çocuğun dil edinimi bir zincirin halkaları gibidir ve her adım birbirini destekler. Bu adımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

2.2.1.1. Agulama-Babıldama Dönemi (0-6 Ay): Ağlama yeni doğmuş bir bebeğin ilk iletişim yöntemidir. Bu tamamen refleksif bir harekettir. Babıldama tepkileri genellikle anlamsızdır ancak anne babanın tepkilerine göre çocuk tarafından tekrar edilir. Chomsky, bu dönemde bebeklerin her dili seslendirdiklerini ifade eder (*Tümkaya, 2008*).

2.2.1.2. Heceleme-Çağıldama Dönemi (6-12 Ay): Bu dönemde çocuklar duydukları sesleri tekrar eder. Konuşmayı sağlayacak organlar önceki dönemden daha da olgundur. Bu dönemin sonunda annenin sesi çocuk tarafından tanınır. Bu dönemden sonra ise bebek kendi dilini öğrenme aşamasına geçer (*Bayhan & Artan, 2007*).

2.2.1.3. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay): Bu dönemde çocuk gerçek konuşma yetisine ulaşır. Bu dönem konuşma kazanımı için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk tek kelime kullanarak her şeyi anlatmaya çalışır. Bu yaştaki çocuklar 1 veya 3 kelimeyle her şeyi anlatabilir (*Tümkaya, 2008*).

2.2.1.4. Telegrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay): Bir çocuk 18 aylık olmadan önce her gün kelime dağarcığına 1-3 kelime, 18 aydan sonra ise 24 aya kadar haftada 10-20 kelime ekleyebilir (Bayhan ve Artan, 2007). 2 yaşındaki bir çocuk 200 kelimeyi aktif olarak kullanabilir ve 2 kelimedenden oluşan cümleler kurarak konuşabilir. İki kelimeyle kurulan

cümlelerle oluşan konuşma telegrafik konuşmadır. Dilin çevresiyle iletişim kurmada önemli olduğunu kavramaya başlar (*Kürkçüoğlu, 2010*). Bu aşamada çocuğa zengin kelime dağarcığı imkanı sunmak, onu görsel ve işitsel dil uyaranlarına maruz bırakmak için ailenin dili aktif olarak kullanması gerekir.

2.2.1.5. İlk Gramer Süreci (24-60) Ay: Bu dönemde çocuk, karmaşık cümleler kurmayı ve bazı dilbilgisi kurallarını öğrenir. Çevreden gelen cümleleri kendi cümleleriymiş gibi tekrarlama sıkça görülür. 36 aylık bir çocuğun kelime dağarcığı 1000 kelimeyi bulabilir. 3 ve daha fazla kelimeyle temel dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurar (*Kürkçüoğlu, 2010*). 5-6 yaşlarındaki bir çocuğun 6 veya 8 kelime ile cümle kurarak iletişimi ileri seviyeye taşır (*Tümkiye, 2008*). Bu süreç erken okuryazarlık döneminin kritik bir basamağı olduğundan çok daha dikkatli şekilde değerlendirilmelidir. Çocuğun dili kullanma becerisini kapasitesinin en üstüne taşıyabilmek adına çocukla etkili şekilde iletişim kurmak, okuma yazma çalışmaları yapmak kazanımlara ulaşmasında büyük katalizörler olacaktır.

Çocuklar 36 aylık olduklarında çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye başlarlar ve tam da bu dönemde okuma yazmanın temelini atarlar (IRA & NAEYC, 1998). Bu dönemdeki çocuklar hikaye kitaplarını dikkatle dinleyebilir ve kitapla ilgili yorumda bulunabilir. Yazının ana fikrini anlayabilir ve yazı farkındalığını kazanır, sesleri tanıyıp yazıdaki yansımazıyla eşleyebilir. 60. ayda kendisine okunan kitabı dikkatle dinleyip anlatabilir. Yazının yönünü anlar, harfleri ve bazı kelimelerin tamamını yazabilir (Gök F. N., 2013)

2.2.2. Dil Ortamı: Dünyaya geldiğinde ağızla başlayan iletişim, gerekli olgunluğa ulaşıldığında yerini dile bırakır. Bu süreçte çocuk çevrelerindeki nesnelere keşfeder, kişileri tanıır ve bunları ifade eder. Çocuklar günlük iletişim ihtiyaçlarını dil sayesinde karşılarlar. Erken çocukluk dönemi, dil gelişimi açısından, çocuğun ana dil hatlarını anladığı, dili aktif olarak kullanmaya başladığı, dil ve kavram gelişimi için gerekli ana bilgilerin sağlandığı kritik bir dönem olarak tanımlanabilir (Dereobalı ve Mihraban, 2018).

Erken çocukluk döneminde, ebeveynler ve öğretmenler etkinlikler sonunda çocuklara dönütler sunarak, iletişimin sözlü basamağını destekleyerek iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlarlar. Evde veya okulda, planlanmış veya spontane olaylarda ortaya çıkan fırsatları değerlendirmek, çocuğun dil ve bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Aile, çocuğa ilk eğitimi veren kurum olduğundan, çocuk ilk davranış ve tutumlarını aile bireylerini rol model alarak öğrenir. Aile bireylerinin yetişkinlerin çocukla kurduğu iletişim, dil öğrenme faaliyetini başlatmak ve zihinsel becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynar (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Evde veya okulda, çocuğun gelişimi üzerinde etkili olacak faaliyetleri planlamak ya da doğaçlama gelişen faaliyetleri uygulamak, çocuğun dil ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak için fırsatları değerlendirmek önemlidir. Ailenin çocuğa ilk eğitimi veren temel kurum olduğu düşünüldüğünde, ailenin çocukla etkili iletişimi, dil öğrenme sürecinin başlaması ve zihin faaliyetlerinin atılım yapması açısından kritik bir rol oynar (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Çocuğun düşünme becerileri olumsuz yönde etkilenirken, kendisiyle konuşulmayan, sorularına yanıt alamayan ve merakını gideremeyen durumlarda çocuğun zihinsel gelişimi olumsuz etkilenebilir. Dil gelişimi, çocuğun çevresindeki kişilerle karşılıklı iletişim etkinliklerinin sıklığına ve kalitesine bağlı olarak şekillenir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Kitap okuma kültürünün ailenin günlük hayatının bir parçasını oluşturması çocuğun bu etkinliği doğal bir faaliyet olarak benimsemesi ve kitaplarla yakın ilişki kurması açısından son derece önemlidir (Akıncı Oktay, 2006). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermiştir ki anne babaların kitap okuma alışkanlıkları ile 3-6 yaş aralığındaki çocukların kitap okuma alışkanlıkları ve kitaba yaklaşımları arasında ciddi bir bağ vardır (Marjanovič, 2012). Yapılan çalışmayla çocukların gelecekteki kitap okuma alışkanlıklarının aile büyüklerinin kitap okuma alışkanlıkları ile ne kadar yakından ilgili olduğu ortaya konulmuştur. Böylece kitap okuma kültürü ve dil ortamının zenginliğinin önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Başka bir araştırmada Robert, Jurgens ve Burchinal 2005'te yaptıkları çalışmada, evdeki erken okuryazarlık çalışmalarının erken okuryazarlık kazanımları olan alıcı ve ifade edici dil ile sözcükleri anlayarak okuma arasında önemli bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Roberts, Jergens, ve Burchinal, 2005).

Erken çocukluk döneminde, erken okuryazarlık becerilerine en sağlıklı şekilde ulaşmanın en iyi yolunun çocuklarla kitap okuma faaliyeti olduğu Morrow ve Gambrell (2002) tarafından belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada bu faaliyetlerin sadece okulda değil evde de desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Morrow ve Gambrell, 2001). Sonuç olarak erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması için çocuğa sunulan uyaranların ve imkânların evde de sağlanması gerekmekte ve ebeveynlerin bu noktada bilinçli ve duyarlı olması gerekmektedir (Polat Unutkan, 2006).

Erken çocukluk dönemi, ileriki dönemdeki erken okuryazarlık becerileri ve akademik tutumu etkilemesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu sürecin önemi yetişkinlerin bu dönemde daha bilinçli olmalarını ve daha donanımlı bir dil ortamı sunmalarını gerektirir (Altınkaynak Özen, 2019).

2.3.Erken Okuryazarlık

Ülkemizde hazır bulunuşluk kavramı yaygın olarak ilkokula hazır olmak olarak algılanır. Ancak uluslararası literatürde okula hazır bulunuşluk kavramı hem okul öncesi eğitimine hem de ilkokula hazır bulunuşluk olarak ayrı ayrı ele alınır (Polat ve Akyol, 2019). Erken okuryazarlık okuma yazmayı okul öncesi dönemde öğretmeyi değil okuma yazma faaliyetinin temeli olan becerileri çocuğa kazandırmayı amaçlar (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Okuryazarlığa hazır bulunuşluğu tamamladığımız faaliyet erken okuryazarlığın büyük bölümünü oluşturur.

Okuma ve yazma faaliyetleri dış dünyayla iletişim kurmanın, kendimizi ifade etmenin, bilgi sahibi olmanın en temel aracıdır. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki bireyden gerekli bilişsel ve fiziksel olgunluğa eriştiğinde okuryazar olması beklenir. Bu dönemdeki hızı ve başarısı da hazır bulunuşluk düzeyine, ön bilgisine ve erken okuryazarlık döneminde kazandığı becerilere bağlıdır. Erken okuryazarlık olarak ifade edilen bu süreç, ilkokul öncesinde edinilmesi gereken tüm beceri ve bilgileri içerir (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst, vd., 1998) ve okuma faaliyetinin başarısını belirlemede en büyük kriterlerden biridir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu,2016). Erken okuryazarlık, okuma yazmanın faal olarak yapıldığı dönem değil, ilköğretimdeki formel okuryazarlığa geçmeden önce edinilmesi gereken becerileri kapsar (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu,2016).

Erken okuryazarlık becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışma iki faktör üzerinde durmaktadır. Birçok araştırma ilkokul dönemindeki akademik başarının temelini erken okuryazarlık dönemindeki becerilerin kazanılmasına bağlı olduğunu ortaya koyarken bazı çalışmalar ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki akademik başarının erken okuryazarlık döneminin başarısına bağlı olduğunu bilgisini ortaya koymaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu,2016). Yine erken okuryazarlık üzerine yapılan diğer araştırmalar da sosyo-ekonomik düzeyin (SED) erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması üzerine çalışmış ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin erken çocukluk dönemindeki bireylerinin bu becerileri kazanma noktasında şanssız tarafta olduklarını ortaya koymuştur (Bursuck ve Damer, 2007; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Dickinson ve McCabe, 2001; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1998; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Niklas ve Schneider, 2013; Raz ve Bryant, 1990; Rush, 1999; Stevenson ve Fredman, 1990). Yapılan çalışmalar gelir ve kültür düzeyi düşük ailelerde yetişen çocukların ilkokul ve diğer akademik başarılarının orta ya da üst SED ailelerden gelen çocuklara göre alt seviyelerde olduğunu göstermektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Okul öncesi dönemin verimli geçirilmesi ilkokulun da verimliliğine etki etmektedir. Urie Broffenbrenner “ekolojik sistemler kuramı”nda bireyin iç içe geçmiş farklı katmanlardan oluşan çevre ile ilişkilerine değinilmekte ve bu ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Vugotsky ve Lewin’den etkilenen Broffebrenner’ın Ekolojik Sistemler Kuramı’na göre kişinin gelişimi karşılıklı etkileşimlerle gerçekleşir. Borboffebrenner’a göre bu gelişimi sağlayan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makro sistem ve kronosistem olmak üzere 5 temel sistemden bahsetmek gerekir ve bunlardan mikrosistem çocuğun gelişiminin en yakın çevresinden etkilendiğini açıklar. Burada en yakın çevrenin aile, okul, akrabalar, arkadaşlar olduğunu belirtir ve en çok iletişimde bulunduğu kişiler ise aile, okul çevresi, akrabalar, arkadaşlar olarak belirlenebilir (Polat ve Akyol, 2019).

Yetişkinlerin bilinçli şekilde yönettiği etkinlikli kitap okuma faaliyetlerinin çocukları dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi vardır (Robbins ve Ehri, 1994; Senechal ve Cornel, 1993; Senechal, Lefevre, ve Daley, 1998). Okuma etkinliği sırasında sözcüklere yönelik cevap veren, yorum yapan çocukların sözcük dağarcıklarının, sözcüğü ezbere öğrenen çocuklara göre daha zengin olduğu tespit edilmiştir (Senechal, 1997; Senechal, Thomas, ve Monker, 1995). Bu sonuçlardan yola çıkılarak çocuğun kitap okuma etkinliğinde edilgen olmaması öğrenmeyi olumlu yönde tetikleyen bir unsurdur (Ergül, Dolunay Sarıca, ve Akoğlu, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri üzerine yapılan araştırmaların da gösterdiği gibi bu süreç sadece okul öncesi ya da ilkokul dönemi için tüm akademik süreç için önem arz etmektedir ve desteklenmelidir. Araştırma sonuçları baz alındığında anne, baba ya da diğer yetişkinlerin ev ortamında bu faaliyetlere sunacağı destekler erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Yine araştırmalar göstermektedir ki yetişkinlerin düzenli şekilde kitap okuyarak destek verdiği çocukların akranlarına nazaran özellikle kendileri ifade etmede ve kelimeleri işlevsel kullanmada daha yüksek bir performans sergilediği gözlenmiştir (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Huebner ve Payne,2010; Robbins ve Ehri, 1994). Bir yetişkinlikle kitap okumak, çocuğun sözcük hazinesine yeni kelimeler eklemeye çok etkili bir yöntemdir (Senechal ve Cornel, 1993).

2.3.1. Erken Okuryazarlık Becerileri: Sagan (1985) her insanın içinde bir evren olduğunu ve bu evreni keşfetmenin benliğimizi keşfetmek olduğunu söyler. Bu keşif süreci, doğumla başlar ve bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil becerilerinin edinimi açısından son derece kritik dönemdir ve bu keşifler birer yetişkin olduğumuzdaki donanımları yakından ilgilendirir (aktaran Enerem, 2018).

Erken çocukluk dönemi, insanın yaşamında gelişim ve öğrenme faaliyetinin en aktif olduğu kritik dönemdir. Bu dönem birden fazla faktörü bir arada bulunduran kompleks bir süreçtir. Bu dönemde çocuğa verilen uyarılar ve eğitim her anlamda önemlidir (Enerem, 2018). Ancak insan iletişimin en güçlü aracı olan dil gelişiminin bu dönemdeki etkinliği düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Çocuğun çevresine bağımlı olmaktan çıkıp birey olarak özgürlüğe adım attığı dönemi de içine alan erken çocukluk döneminde edinilen kazanımlar, öğrenilen bilgiler sihinde işlenir ve yordandır (Uyanık ve Sinanoğlu, 2016). Bu dönemde kazanılan bilgi ve deneyimler, ileriki süreçteki akademik beceriler ve okuryazarlık becerilerinin ana hatlarıdır (Whitehurst, vd., 1998). Haliyle bu dönemde çocuğun hedeflenen akademik becerilere ulaşması önemlidir (Enerem, 2018). Çocuklar doğduklarında iletişim içinde bulunabilecekleri ilk çevre şüphesiz ailesidir. Bu etkileşimlerle çocuğun beyin gelişimi desteklenir (Enerem, 2018). Beyin gelişimiyle bağlantılı olan dil gelişiminin temelleri de erken çocukluk döneminde atılır. Bu noktada erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaların titizlikle yürütülmesi bu dönemdeki kazanımların elde edilmesi açısından önemlidir.

Okul öncesi döneme denk erken okuryazarlığa ilişkin farklı tanımlar karşımıza çıkar. Süreç içinde bu kavram bazı kaynaklarda filizlenen okuryazarlık, gelişen okuryazarlık ve son tanımıyla erken okuryazarlık olarak karşılık bulurken (Whitehurst ve Lonigan, 1998) başka kaynaklarda bu tanımlara ek olarak kedniliğinden gelişen okuryazarlık, okuryazarlığın başlangıcı, ön okuryazarlık, okul öncesinde okuryazarlık olarak da tanımlanır (Gök F. N., 2013). Erken okuryazarlık, çocuğun doğumuyla başlayıp ilkokula başlayana dek geçen süreçte edinilen okuma yazma becerilerini karşılar (Çelenk, 2003). Erken okuryazarlık, faal okuma yazma eyleminin erkenden öğrenilmesi değildir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan, ve Karaman, 2015).

İngiliz literatürü erken okuryazarlığı, erken okuryazarlık dönemindeki çocuğun okuma yazma becerisini çevresindeki yetişkinlerin ve kitapların etkisiyle, içsel olarak geliştirip olgunlaştırdığı bir beceri olarak tanımlar. Bu becerileri kazanan çocuk kendi okuryazarlığını kendisi inşa eder (Çelenk, 2003).

Erken çocukluk dönemi, okuma yazmanın temelini atıldığı yıllar olduğundan sıkı şekilde desteklenmeye ihtiyaç duyar (Baydık, 2003). Çocuklar çevresiyle aktif bir iletişim içindedir bu durum okuryazarlık deneyimlerini edinmelerinin başlangıcıdır. Bu etkileşim sayesinde sözel ve yazılı dili tanır ve deneyimlemeye başlar, dili oluşturan faktörleri tanır (Gök F. N., 2013).

Erken okuryazarlık beceri çocuk ilkokula başlamadan önce kazanması gereken okuma yazmayla ilgili tüm bilgi, beceri ve tutumlarına denk gelir. Erken okuryazarlık kazanımlarının

alt başlıkları alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı ve harf farkındalığı (Spira, Bracken, ve Storch Fischel, 2005). Ergül ve diğerlerine (2014) göre alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcül bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı erken okuryazarlık becerisinin bileşenleridir (Ergül, vd., 2014).

Okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalarda çıkan ortak sonuç, okuryazarlığın çocuğun doğumuyla başlayıp ailenin desteğiyle gelişip güçlendiğini ve bu kazanımların okul öncesi dönemin sonuna kadar elde edilebileceğidir (Justice ve Ezell, 2004).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun aktif olarak okuma yazmayı öğrenmesinin dönem açısından değerlendirildiğinde uygun olmadığını bilinmektedir. Erken çocukluk bilgi ve becerileri; karalamalar yapma ya da harfleri taklit etmek, yazı ile resim arasındaki farkı anlayabilmek, kitabı okuyormuş gibi yapmak şeklinde sayılabilir. Yani erken okuryazarlık becerileri, ileriki dönemdeki formal eğitime zemin hazırlar (Justice ve Kaderavek, 2002). Erken okuryazarlık becerilerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür: Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve (Justice ve Ezell, 2004).

2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık: Sesbilgisel farkındalıkla çocuk sözcüklerin harflerden, hecelerden oluştuğunu fark eder. Sözcüğün anlamı değil yapısına dair alt yapı oluşturur (Erkan Süel, 2011). Sesbilgisel farkındalık, fonolojik duyarlılık ya da fonolojik farkındalık olarak da adlandırılabilir. Bu beceride çocuk, kelimelerin seslerden oluştuğunu fark eder yani sözcüklerin en küçük birime -sese- ayrılabilceğini fark eder. Harflerle sesler arasındaki ilişkiyi kavramasıdır. Bu sebeple harfleri tanımak sesbilgisel farkındalık için önemli bir gereksinimdir (Kırca, 2007). Sesbilgisel farkındalık, sözcükleri oluşturan sesleri ayırmayı, tekrar birleştirmeyi, sözcüklerin sesleri arasındaki benzerliği fark etmeyi içerir (Anthony ve Francis, 2005).

Sesbilgisel farkındalık erken çocukluk dönemine denk gelen okul öncesi dönemde başlar ve çocukların okuma sürecini oldukça yakından ilgilendiren önemli bir beceridir (Gül, 2007). Çocuklar okuma yazmayı faal olarak öğrenirken erken okuryazarlık becerilerini ne ölçüde edindikleri burada belirleyici bir rol oynar ve bu rol erken okuryazarlık becerileriyle aktif okuryazarlık becerilerini bütünleştirir. Erken okuryazarlık becerilerinin kritik sıralamasında çeşitlilikler olsa da en önemlilerinin sesbilgisel farkındalık olduğu ifade edilir (Aktan Kerem, 200; Phillips, Clancy-Menchetti, ve J. Lonigan, 2008). Sesbilgisel farkındalık ve okuma yazma becerisi arasında yüksek bir korelasyon olduğunu söylemek yanlış olmaz. Sesbilgisel farkındalık, okuma yazma becerisi için yüksek bir kritik önem taşır (Yopp ve Yopp, 2000). Bu durumu kanıtlayan çalışmada sesbilgisel farkındalığı kazanmış olan çocukların,

okuma yazma becerisini yaşlılarından daha rahat ve iyi kazandığı ortaya konulmuştur (Phelps, 2003).

2.3.3. Yazı ve Sözcük Farkındalığı: Yazı farkındalığı becerisi, yazının görevini, biçimini ve sözel dil ile bağlantısı karşılar. Sözcük farkındalığı ise yazılı dilin içinde konuşma ve yazının farkını anlamaktır. (Justice ve Ezell, 2004) Çocuklar henüz bebekken yazı farkındalığı kazanmaya başlar. Kitabın yönünü doğru bilmesi, sayfaları doğru yönde ilerletebilmesi, kitabın öne ve arka yüzünü tanır, sayfanın alt ve üst kısmını gösterebilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu süreçte ana kazanım sözcük dağarcığının gelişimidir. Sesleri, her sesin bir harf karşılığının olduğunu fark etmesi de yazı farkındalığı ile eş zamanlı olarak öğrenilir (Karaman, 2013).

Okul öncesi dönemindeki birey, kasıtlı olmayan şekiller çizip karalamalar yaparak ilk yazma girişimlerinde bulunur. Erken okuryazarlık döneminde görülen şekil çalışmaları yazı becerisini ve yazı dilini öğrenmelerini sağlar (Yaden ve Tardibono, 2004). Bu ilk yazı yazma denemeleri duygu, düşünce ve bir mesajı aktarmak amacıyla kağıt üzerine yaptıkları karalama niteliğindeki çalışmalarıdır (Mayer, 2007).

Yazı farkındalığı, yazmayı öğrenme demek değildir. Yazı farkındalığı ile erken çocukluk dönemindeki birey, yazılı dili ve yazım kurallarını anlamaya başlar (Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuktan yazıyı yazması ya da formal olarak okuması beklenmez. Yazı farkındalığı kazanmaları üstünde yazı olan uyarana ve yazıya duyarlı olmasını sağlar. Yazı farkındalığı ile çocuk; kitabı doğru yönde tutar, sayfaları doğru yönde çevirir, yazının yönünü fark eder; harf, sözcük, tümce, sayfa kavramlarına aşina olur. Bir cümlelerin nasıl kurulduğunu, cümle düzenini, günlük hayatta karşısına çıkan yazıları (tabelalar, ilanlar vs.) fark eder (Justice ve Ezell, 2004; Justice ve Kaderavek, 2002; Pullen ve Justice, 2003). Burada yetişkinlerin çocuklara sesli şekilde kitap okuması ve onları bu sürece dahil etmesi, sık sık yazılı faaliyetlerle uyaran sunması yazı farkındalığının gelişimi için son derece önem arz eder (Kargın, Ergül, Büyüköztürk, ve Güldenoğlu, 2015).

Çocukların bu dönemde karşılaştığı kitapların kalitesi ve kitaplarla edinilen deneyimler ve bunun süresi önemlidir (McGinty ve Justice, 2009) bununla birlikte yapılan çalışmalar yazılı materyallerle sürekli ya da sıklıkla muhatap olmanın değil nitelikli şekilde kitaplarla vakit geçirmenin ve ebeveynlerin bu uygulamalardaki desteğinin ön plana çıktığına dikkat çekmektedir (Jurgens ve Burchinal, 2005). Çocuklarına sesli kitap okuyan ebeveynler, çocukların yazı farkındalığını artırmak ve dikkatlerini yazıya çekmek için sözel ya da sözel olmayan uyaranları kullanabilirler. Sözel uyaranlarda yetişkin yazıya dikkat çekerek sorular sorabilir, çocuktan yorum yapmasını isteyebilir. Yazıyla ilgili sorular yazıya çağrışım yapar

ama yorum yapılması yazıya dikkat çekmeyebilir. Sözel olmayan uyarılar olarak ise parmakla yazının takip edilmesi, sözcükler üzerinde ilerlerken parmakla da aynı anda hareket edilmesi sayılabilir. Bu sayede çocuk yazının yazılı, okunuş yönünü fark eder ve yazıyla ses arasında ilişki kurmaya başlar (Justice ve Kaderavek, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerileri ile ileriki dönemde gösterdikleri yazı çalışmaları arasında önemli bir bağ olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Maki, Voeten, Vauras, ve Poskioarta, 2001). Farver ve arkadaşları (2007) erken okuryazarlık becerilerini belirlemek için “Get Rady to Read (GRTR)” ölçme aracıyla 540 çocuk üzerinde bir araştırma yürütmüştür ve çıkan sonuç, erken okuryazarlık döneminde elde edilen yazı becerisinin ilerleyen zamanlardaki okuma becerisini diğer erken okuryazarlık becerilerine nazaran daha çok etkilediğini ve bu beceriyle ilgili daha çok ön bilgi verdiğidir (Farver, Nakamoto, ve Lonigan, 2007).

2.3.4. Harf Bilgisi: Harf bilgisi ses bilgisine bağlı olarak okuma yazma becerisini edinmenin önemli koşullarından biridir. Harfleri tanıyan çocuğun okuma becerisini de kolayca kazandığı bilinmektedir. Alfabeyi öğrenen çocuk bilgileri daha kolay hatırlayabilir, problem çözme becerisini daha kolay kazanabilir, bu çocukların dikkat seviyesi daha yüksektir. Diğer tüm becerilerde olduğu gibi harf bilgisi de erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönemdeki okuryazarlık becerilerini etkileyen önemli bileşenlerdendir (Neal ve Ehlert, 2007). Formal okuma dönemi olarak kabul edilen ilkökul dönemine başlayan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda okula başladığında harf bilgisi olan yani harfleri tanıyan, seslendirebilen çocukların sene sonuna gelindiğinde okuma faaliyetini daha rahat yerine getirdiği görülmüştür. Bu çocukların kelimeleri daha rahat telaffuz edip daha akıcı okuma yapabiliyor oldukları görülmüştür (Karakelle, 2014).

Bazı çocuklar okumayı öğrenirken sorunlar yaşamaktadır. Çocuklar alfabeyi öğrenirken bunun sadece sesler olmadığını sistematik şekilde işlediğini ve harf denilen küçük parçaların kelimeleri nasıl oluşturduğunu da öğrenir. Bu sebeple ilk etapta harfleri ezberletmek amaç değil asıl okuma faaliyeti için araç olmalıdır (Jones, Clark, ve Reutzel, 2013). Ana sınıfı çağındaki 138 çocukla sesbilgisel farkındalıkları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çocuklar Türkçe ve İngilizce olmak üzere 2 dil konuşmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bulguda Türkçe konuşan çocukların sesbilgisel farkındalıklarının İngilizce konuşan çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür (Oktay ve Aktan, 2002).

Okul öncesi dönemde harfbilgisi becerisinde aşağıdaki kazanımların elde edilmesi beklenir (Strickland, vd., 2004).

- Alfabenin 10 ya da daha fazla harfini tanımak,

- Alfabenin büyük ve küçük harflerini tanımak,
- Adını oluşturan küçük harfleri tanımak,
- Tanıdığı harfleri çevresindeki yazılı alanlardan tanımak ve göstermek,
- Harfleri şekil ve seslerle ilişkilendirmek,
- Bildiği harflerle ilgili yorum yapmak,
- Harflerle sesler arasındaki ilişkiyi fark etmek,

2.3.5. Dinlediğini Anlama: Bir çocuk bir kelimeyi cümle içinden çıkarıp başka zaman tek bir kelime olarak kullanabiliyorsa o çocuğun kelime farkındalığının olduğunu söyleyebiliriz (Lane, Pullen, Eisele, ve Jordan, 2002) çünkü erken okuryazarlığın başlarında çocuklar kelimelerin tek başlarına bir anlam ifade ettiğini anlayamazlar (**Erkan Süel, 2011**). Sözcük bilgisi okumayı öğrenmede çok önemli bir alt yapıdır (**Hirsch, 2003**) çünkü bir çocuğun okuduğunu anlama becerisi sözcüklere doğru anlamlar yüklemesiyle gelişir (Ergül, vd., 2014). 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda görülen en büyük erken okuryazarlık becerisi sözcük bilgisi becerisinin gelişimidir. Çocuk bunu ilk olarak bir okuma metninin sözcüklerden meydana geldiğini anlayarak gösterir, metindeki kelimeleri fark eder ve daha sonra da her kelime arasına boşluk konulduğunu fark eder. Bunun olabilmesi için harf ve sesleri eşleştirebilmesi yani sözcük bilgisi becerisini de kazanmış olması gerekir (Justice ve Ezell, 2004).

Erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama becerisinin kazanılabilmesi için önce okuduğunu anlama becerisinin kazanılması gerekir. Dinlediğini anlama becerisi de öyküleyici anlatımı ve metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini içerir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk, ve Güldenoğlu, 2015). Erken çocukluk dönemindeki birey konuşmayı yetişkinleri dinleyerek öğrenir ve sözcük hazinesine yeni sözcükleri böylece ekler ve zamanla anlatılanları dinleyerek hazinesindeki kelimeleri kullanır ve ifade edici dili şekillenir. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki bireye kitap okumak, kitaplarla temasta bulunmasını sağlamak son derece önemlidir. Dinlediğini anlama becerisini kazanan birey, çevresiyle sağlıklı iletişim kurar, yönergelere cevap verebilir (Strickland, vd., 2004)

2.4. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO]

EKO ilkokula başlamamış ve okuma yazmayla faal olarak düşük seviyede bir ilişkisi çocukları desteklemek amacıyla Yeni Zelanda'da başlamış bir uygulamadır (Cingi, 2022). Holdaway (1979) bu uygulamanın temelini okuldaki okuma çalışmalarının okuldan sonra da akşam uykudan önce tekrar edilmesine dayandırır. Okulda öğretmen tarafından başlatılan uygulamada büyük bir hikâye kitabı etrafında toplanan çocuklar, aynı kitabın birçok defa okunmasıyla zamanla kendileri okuyabilecek duruma gelirler (Parkes, 2000; Sulzby, 1985).

Çocuk ve yetişkinin etkileşimi temelinde gerçekleşir ve bu nedenle etkileşimli okuma, diyaloga dayalı okuma, paylaşımlı okuma, interaktif okuma gibi farklı şekilde ifade edilebilir.

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Çocuğun kitap okuma sürecine faal olarak katılımını temel alan, çocukla ebeveyni aktif olarak aynı süreçte buluşturan bir etkinlik olarak ortaya çıkmıştır (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, Arnold ve diğ., 1994; Whitehurst, Epstein vd., 1994). Erken okuryazarlıkta alıcı ve ifade edici dil becerisinin geliştirilmesinde EKO'nın önemi giderek daha çok anlaşılmaktadır. Okul Öncesi Programı'nda (2013) kitap okuma etkileşimli ya da paylaşımlı olarak tanımlanmış ve EKO süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Kitap okuma çalışmalarında öğretmenin, çocuklara sorular sorması, tahminlerde bulunmalarının beklenmesi, kitapta geçen olay ve karakterlere ilişkin çocukların tepki vermesinin teşvik edilmesi ve yeni sözcüklerin tanıtılması beklenmektedir. EKO çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine katkı sunmayı amaçlar. Bu amaçla da üç temel faaliyet üzerine yapılandırılmıştır (Whitehurst vd., 1994). Birincisi, çocuğu okuma faaliyetine katılmak için yüreklendirme; ikincisi, çocuğa anlattıklarıyla ilgili dönüşler yapma, üçüncüsü ise çocuğun dikkatini çekecek kitaplara yğunlaşarak, üzerinde fikir yürütebileceği konular seçmektir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008). Bu şekilde çocukların kitaptaki olayla ilgilenme, dinlediklerini anlama, sözcük hazinesine yeni kelimeler ekleme ve dili doğru ve konuya uygun olacak şekilde kullanma becerilerini desteklemektedir. EKO uygulamalarında çocuk hikâyenin pasif dinleyicisi değil, onunla ilgili akıl yürüten pozisyonundadır. Yetişkin kişi bu uygulamalar esnasında dinlemenin yanında sorular yönlendirerek çocuğun ifadesini geliştirmeye katkı sağlar. Ayrıca bazı kelimelerin açıklamasını yapar ve kelime dağarcığının genişlemesine imkân sunar. EKO sırasında dinleyici ve okuyucu zaman zaman yer değiştirebilir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold ve ark., 1994). Çocuğun okuma etkinliğine aktif katılımı için, yetişkin çocuğun konuşmasını başlatıcı bazı teknikler kullanır. Alan yazında CROWD olarak kısaltılan bu teknikler aşağıda sırayla tanımlanmıştır. C (completion-tamamlama) çocuğa öyküde bir ifade ya da cümleyi tamamlatma, R (recall-hatırlama) öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorma, O (open-ended questions-açık uçlu sorular) kitaptaki resimlerde geçen olayları betimletme, W (wh-questions-5N1K soruları) kitabın resimlerinde yer alan bir nesne ya da eylemi isimlendirmesini isteme ve D (distancing-ilişkilendirme) çocuğa hikâyedeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurdurma etkinliklerini içermektedir (Whitehurst vd., 1994). Aynı zamanda EKO çocuğa yapıcı dönüt verme ve yanıtlarını genişletme gibi yetişkin davranışlarını da içermektedir. Çocukların konuşması, akıl yürütmesi bu sistematik okuma yönteminde büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri

belirlenmiştir. PEER kısaltmasıyla ifade edilen bu stratejilerde: P (prompt–yönlendir) konuşma başlatma, E (evaluate–değerlendir) çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme, E (expand–genişlet) çocuğun yanıtlarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletme ve R (repeat–tekrarla) çocuktan düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını isteme olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst vd., 1994).

Çocuklara kitap okunurken farklı türlerde kitap okuma yöntemleri kullanılabilir. Geleneksel kitap okuma yönteminde çocuk pasif sadece dinleyici konumundadır ve sadece alıcı dil becerileri gelişir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Pasif konumda olan çocuğun, ifade edici dil becerilin aynı düzeyde gelişmesi olası değildir çünkü çocuk okuma etkinliğinin sonuna kadar soru sormaz ya da sürece katılmaz. Okuma süreci sonunda da çocuğa yaratıcılığı devreye almayan kısa sorular sorulur ve sadece hikâyeyi anlayıp anlamadığı belirlenmeye çalışılır. Bu süreçte de okuyucun dikkat etmesi gereken ana hatlar vardır. Kitabı çocuğun görebileceği bir açıda ve yükseklikte tutmalı; vurgu ve tonlamaya dikkat etmeli ve kelimeleri doğru şekilde seslendirmelidir (Cingi, 2022).

Kitap okuma etkinliği ebeveynlerle çocuklar arasındaki sağlıklı iletişimin temel taşıdır. Ebeveynlerin EKO etkinliklerine hâkim olması, kitap okuma çalışmalarının niteliğini artırmak açısından son derece önemlidir (Huebner ve Meltzoff, 2005). Okul Öncesi Programı (2013) incelendiğinde EKO'ya ayrıntılı yer verilmiş olmasına karşın ebeveynlerin EKO çalışmalarındaki rollerine hiç yer verilmemiştir. Oysa çocukların öğrenme kalitesi ve kalıcılığı ve ayrıca çocukların o kitabı nasıl dinledikleri yetişkinlerin kitap okuma performansı ile doğrudan ilişkilidir. Yetişkin birey kitabı okurken çocukla ne kadar iyi ve yoğun iletişim içine girerse öğrenme o denli köklü olacaktır (Gordon ve Browne, 2005).

İnteraktif okumada, yetişkin ve çocuk rolleri değişmektedir. Çocuklar sorular sorarak hikâyeyi detaylandırırken, yetişkinler onları yönlendirir (Whitehurst, vd., 1994). Yetişkinler, çocukları cesaretlendirerek konuşmalarını teşvik etmeli ve çocuk cevapladıkça sistematik bir şekilde genişleterek geri bildirimde bulunmalıdır. Ayrıca, hikayedeki anlamını bilmedikleri kelimelere odaklanarak keşfedecekleri bu kelimelerle ilgili onlara bilgi vermelidir (Flynn, 2011; Whitehurst vd., 1988). Arnold vd.'ye (Arnold D. H., 1994) göre, etkileşimli okumada sistematik bir yapıya sahip olan yetişkinlerin bazı rolleri vardır. Bu roller, çocukları yönlendirme amacıyla sorular sormak, çocukların cevaplarını genişletmek ve kitaptaki nesnelere, resimleri ve hikâyeyi anlatma çabalarını desteklemektir (Whitehurst, vd., 1994).

Bir metni okurken sadece anlamlandırmakla kalmayıp metinde açıkça yazılmayan anlamları çıkarmak ve kendine has düşünceleri üretebilme ve ifade etme safhasına geçmek için okuma etkinliğine faal olarak katıldığı, yazarın vermek istediklerini kendi yaşantısından

deneyimlerle ve alt yapısıyla harmanladığı okuma türü “yaratıcı okuma” olarak adlandırılır (Cingi, 2022). Bu sürece bakıldığında erken çocukluk döneminde bulunan bireyin erken okuryazarlık sürecine sağlıklı olarak girebilmesi için yaratıcı okuma etkinliğinin yapılması da son derece gerekli görünmektedir ki bunu en iyi şekilde sağlayacak olan uygulama EKO uygulamalarıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun yaratıcı okuma ve anlama adımına geçebilmesi için yetişkinlerin büyük rolü üstlenmesi gerekir çünkü okuma faaliyeti yetişkinler tarafından üstlenilir (Cingi, 2022). Kitap okuma aktivitesi öğretmenler ya da ebeveynler tarafından yürütülen bir faaliyettir ki bu çalışmada ebeveynlerin EKO ile olan ilişkileri incelenmektedir. Yetişkinlerin kitabı okuma niteliği, çocuğun o kitapla olan bağının niteliğini de belirlemektedir. Bu süreçteki çıktıların kalitesi ve kalıcılığı kitap okuma faaliyeti sırasındaki ebeveyn-çocuk iletişimin kalitesi ile paraleldir, öğrenmeler o ölçüde nitelikli ve kalıcı olmaktadır (Gordon ve Browne, 2005; Sawyer, 2011).

Çocuklar daha önce dinledikleri kitapları yeniden dinlemek isterler çünkü kendi hikayelerini paylaşma gayretindedirler, bildikleri hikayeleri sık sık dinleyerek onlara anlam kazandırır. Daha fazla hikaye dinleyen çocuk, daha fazla olay, daha fazla kahraman ve daha fazla olayı tanıyan çocuk zamanla olay örgüsünü anlamlı şekilde sıralamayı ve analiz etmeyi öğrenir (Gordon ve Browne, 2005; Robbins ve Ehri, 1994). Bu süreç sonunda çocukların kelime hazinesi zenginleşir ve fikir dünyasını ve olayları sıraya koyma becerisini edinir, doğru ve etkili şekilde anlatma kabiliyeti kazanır ve cümle yapılarını bu yapılar arasındaki farkı anlamaya çalışır (Brock ve Rankin, 2008).

Etkileşimli kitap okuma, çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ulaşmasında etkili bir yoldur bu nedenle üç- altı yaş arasındaki çocuklara bu yöntemle kitap okunması onların gelişim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyecektir (Honchell ve Schulz, 2012). Bu süreçte kullanılan materyal büyük yazılı bir materyal olabilir. Bu süreçte yetişkinler özellikle yazının yazılış yönüne, harflere, sözcükler arasındaki farka ve dilde sık sık kullanılan kelimelere yoğun şekilde değinerek çalışmayı yürütmektedir (Button ve Johnson, 1997).

2.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] Uygulamaları: Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde okuma yazmayı öğrenmek olmadığı belirtilmişti, bu beceriler ilkokuldaki okuryazarlığa geçiş sürecini kolaylaştıran ve hızlandıran alt yapıyı hazırlar (Ergül, Dolunay Sarıca, ve Akoğlu, 2016). Yapılan araştırmalar da hem kısa vadede hem uzun vadede akademik yaşama etki eden bu süreçte edinilecek becerilerin desteklenmesinin faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okulda, ebeveynlerin evde birlikte kitap okuma çalışmalarının, bu sürecin desteklenmesinde önemli bir uygulama olduğunun altı çizilmiştir (Armbruster ve Osborn, 2003).

Bu çalışmaların sonuçları baz alınarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Etkileşimli Kitap Okuma” yöntemi ile çocuğun okuma sürecine aktif katılımı hedeflenmiştir (Whitehurst G. J.-M., 1988; Whitehurst, ve diğerleri, 1994; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, ve Smith, 1994). EKO’da çocuk ve yetişkin aktif olma rollerini zaman zaman değiştirirler, hikayeyi okuyan yetişkin çocuğa sorular sorarak onun aktif bir dinleyici olmasını sağlar. Böylece çocuk aktif okuyucu olur, yetişkin bu süreçte çocuğun sorularını yanıtlayarak bilgilerini genişletir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, ve Smith, 1994).

Etkinlikli kitap okuma uygulamalarının 3 ana faaliyette toplandığı “Etkileşimli Kitap Okuma” başlığında sunulmuştur. Bu etkinlikler; okuma etkinliğine aktif katılımını sağlamak, çocuğun yorumunu alıp ona dönütler vermek ve çocuğa hitap eden kitaplar seçerek onu konuşmaya teşvik edecek alanlar belirlemek, olarak açıklanmıştır (Hargrave, Senechal, 2000; Justice, Pullen, 2003; Morga, Meier, 2008). Bu etkinliklerle çocukların dili doğru kullanma, okumaya ilgi duyma, dinlediklerini anlama ve yorumlama ve kelime hazinesini geliştirmenin amaçlandığı araştırmacılar tarafından birçok kez dile getirilmiştir. Çocuğa kitap okunurken aynı zamanda onu konuşmaya sevk edici kilit sorular sorması gerekmektedir. Bu adımlar “Etkileşimli Kitap Okuma” başlığında CROWD kısaltmasının açıklanışıyla “completion-tamamla, recall- hatırlama, open-endedquestion- açık uçlu sorular, wh-question- 5N1K soruları ve distancing- ilişkilendirme” olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu süreçte yapıcı dönütler olan ve “PEER” kısaltmasıyla karşımıza çıkan “prompt-yönlendirme, evaluate- değerlendirme, expand- genişletme, repeat- tekrarlama” aşamalarını da uygulamak çocuğun alıcı ve ifade edici dilini geliştirecektireceği de yine “Etkileşimli Kitap Okuma” başlığında açıklanmıştır (Whitehurst, vd., 1994).

Pek çok araştırmada EKO’nun farklı gelişim özellikleri sergileyen çocuklarda EKO’nun dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmalar göstermektedir ki farklı risk gruplarından gelen çocuklarda bilinçli EKO müdahalesi ile bu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde artık olmuştur. Örnek verilecek olursa Whitehurst ve arkadaşları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevreden katılan çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, aileleri de çalışmaya dahil ederek bu çocukların dil becerilerini dikkate değer ölçüde geliştirmişlerdir (Whitehurst, Lonigan, 1998; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, ve Smith, 1994).

EKO’da yetişkinler parmakla yazıyı takip ederek, sesleri dikkatlice çıkararak çocuğun dikkatini yazıya ve seslere çekmelidir. Bu durum çocuğun yazı farkındalığını da destekleyecektir (Arnold, Lonigan, Whitehurst, ve Epstein, 1994; Ezell, Justice, 2000; Justice, Ezell, 2002; Justice, Kaderavek, ve Grimm, 2005; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, ve Smith, 1994; Valdez-Menchaca, Whitehurst, 1992). EKO bu uygulamalarla erken çocukluk

dönemindeki bireyin erken okuryazarlık becerilerini yazı ile sözel dil arasındaki bağı fark etmesini ve yazının nasıl oluştuğunu anlamasını sağlayarak, sözcüklerin ses yapısını anlamasına yardım ederek geliştirir (Ezell ve Justice, 2000; Justice ve Ezell, 2002).

EKO çalışmaları çocukların kitap okuma faaliyetine karşı sempatik yaklaşımlarını da sağlamaktadır (Kotaman, 2008; Misty, Connie, Laura, ve Gina, 2013; Lver ve Senechal, 2011; Sperling ve Head, 2002). Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre konuşma ve kendini ifade etme imkanı yakalayan, yetişkin bireylerce konuşmaları desteklenen ve ifadeleri dikkate alınan, yeni bilgiler edinen çocukların okuma faaliyetlerine ve kitaplara daha pozitif yaklaştıkları görülmüştür ve bu durum ileriki dönemdeki akademik yaşantılarında okumayla olan bağlarına katkı sağlamaktadır (Kush, Watkins, ve Brookhart, 2005) böylece ilkökul döneminde başarılarının gelişim düzeylerine uygun olması beklenir (Ergül, Dolunay Sarıca, ve Akoğlu, 2016).

Sonuçta EKO çalışmaları erken çocukluk dönemindeki bireyin dil, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya karşı tutumuna katkı sağlar. Gelişen bu tutum ve beceriler de gelecek akademik hayatını olumlu etkiler. Bu nedenle EKO'nun dil geliştirici bir uygulama olarak erken çocukluk döneminde kullanılması gerekliliği bu çalışmalarla ortaya konuştur (Justice & Pullen, 2003). Buradan yola çıkılarak erken çocukluk döneminde risk grubunda olan çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri EKO uygulamalarıyla desteklenmelidir. Bu çalışmalarla çocukların ev, okul ya da ev ve okul ortamının her ikisinde de desteklenmesi onların ilkökula başlarkenki başarılarını ve ileriki dönem başarı oranlarını artırmaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca, ve Akoğlu, 2016).

2.5. Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] ve Erken Okuryazarlık Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde okuma yazmayı öğrenmek olmadığı belirtilmişti, bu beceriler ilkökuldaki okuryazarlığa geçiş sürecini kolaylaştıran ve hızlandıran alt yapıyı hazırlar (Ergül, Dolunay Sarıca, ve Akoğlu, 2016). Yapılan araştırmalar da hem kısa vadede hem uzun vadede akademik yaşama etki eden bu süreçte edinilecek becerilerin desteklenmesinin faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okulda, ebeveynlerin evde birlikte kitap okuma çalışmalarının, bu sürecin desteklenmesinde önemli bir uygulama olduğunun altı çizilmiştir (Armbruster ve Osborn, 2003). Rodriguez, Hines ve Montiel de 2009'daki çalışmalarında EKO çalışmalarının okul öncesi dönemde çocukların dil gelişim basamaklarına ve uzun vadede ileriki akademik başarılarına olumlu etkilerde bulunduğunu belirtmişlerdir. EKO üzerine yapılan başka bir çalışmada ise okul öncesi dönemde

yeni kelime öğrenme ve kitap okuma faaliyetiyle olumlu bağ kurabilmenin onlara etkileşimli kitap okurken kurulan iletişimin itici bir güç taşıdığı vurgulanmıştır (Blewitt ve Langan, 2016).

EKO, dil gelişimini destekleyen en güçlü etkinliktir. Çünkü rast gele değil bir kitap baz alınarak yapılır ki bu kitaplar çocuğun gelişim seviyesine uygundur, onları düşünmeye ve yorum yapmaya iter. Sesli olarak okunması odağı artırır ve sözel dil becerilerinin elde edilmesini destekler. Erken çocukluk döneminde bu etkileri yaratan EKO ileriki yıllar için de sağlam bir alt yapı oluşturur (Van Kleeck, 2008). EKO hikayedeki ifadeleri, kelimeleri tekrarlayarak bazı unsurlara dikkat çeker, resimlere karşılık gelen ifadeleri işaret ederek çocuğun dikkatini çekmeyi amaçlar (Browder, Trela, ve Jimener, 2007) böylece erken okuryazarlık becerilerini üst seviyeye taşımayı amaçlar (Balıkçı ve Görgün, 2022). Buna ek olarak Rollo ve Sulla (2016) EKO uygulamalarının çocukların dinlemenin keyfini çıkarmalarını, görsel zevklerinin ve farkındalıklarının oluşmasını, çevresiyle ilgili fikir sahibi olmalarını desteklediğini dile getirmiştir.

Günümüz Türkiye’inde EKO uygulamalarının bilinirliği giderek artmaktadır. Bu alanda az sayıda da olsa kitap basılmakta (Ergül, 2019), sosyal medya üzerinde uygulama örnekleri sunulmaktadır. EKO uygulamaları üzerine Türkiye’de (Bulunuz ve Koç, 2019; Ergül, 2019) ve Dünyada yapılmış araştırmalar mevcuttur (Jonso, 2010; Hayes, 2002). EKO çalışmalarına bakıldığında etkinliklerin, çocukların dil gelişimini tetiklediği ortaya konulmuştur (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Şimşek ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2015; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap-Kudret, 2016). Örneğin Bulunuz ve Koç (2019) 66 okul öncesi öğretmen adayının yapmış oldukları EKO uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerini değerlendirmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda, EKO uygulamalarının çocukların aktif katılımını sağladığı, öğrenme becerilerini süreç boyunca canlı tuttuğu, dikkat ve ilgi çekici olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, çocukların gözlemlerini ve deneyimlerini ifade etmeye ve soruları cevaplama ve tartışmada motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. EKO’nun erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerinde etkisini ortaya koymak adına pek çok çalışma yapılmaktadır. Örneğin, Ergül vd. (2016) yaptıkları çalışmada uygulamaların ses bilgisi farkındalığını artırdığını düşünmekte ve ayrıca, EKO etkinlikleri ile çalışılan çocukların kontrol grubuna göre daha akıcı okuma yetisi kazandığını belirtmektedir. EKO uygulamaları erken okuryazarlık ve dil gelişimi alanlarını desteklemekte, okumayı öğrenme sürecinin daha rahat atlatılmasını ve daha akıcı bir okuma becerisi elde edilmesini sağlamaktadır. Eğitim hayatının ileri dönemlerindeki akademik başarının; okuduğunu anlama ve yorumlama zemininde yükseldiği düşünülürse, EKO çalışmaları okul öncesi dönemde büyük- küçük grup, aile içi etkinliği gibi her uygulama alanında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ilerletmektedir

(Ergül vd., 2016). Akademik olarak çocukların kelime hazinesini beslemek için kullanılan EKO ayrıca çocukların okuryazarlık faaliyetlerine de maruz kalmalarını sağlayarak belirli kelimelere dikkat çeker ve onları ilgili alanda besler (Yorke, Light, Caron, McNaughton, ve Drager, 2018).

Alanyazında EKO ile ilgili yürütülen çalışmalar analiz edildiğinde, bu çalışmaların erken çocukluk dönemindeki çocuğun dil ve sosyal becerilerini destekleyerek onların iyi iletişim kurabilen sosyal bireyler olarak yetişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Sadece dil becerilerini desteklemekle kalmayıp formal eğitimdeki akademik başarıyı ve toplum içindeki sosyal başarıyı da olumlu yönde etkilemekte ve çocuğun ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmaktadır (Akoğlu, Ergül, ve Duman, 2014; Ergül, Akoğlu, Karaman, ve Sarıca, 2017; Wsseling, Christmann, ve Lachmann, 2017).

Evdeki erken okuryazarlık ortamı ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu durumu desteklemek çocuklara sunulan imkânları iyileştirecek ve erken okuryazarlık becerilerini gösterme oranını yukarıya çekecektir. Çünkü evdeki dil ortamı da çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar göstermektedir ki evdeki erken okuryazarlık ortamlarına ait alt değerlendirmelerde üst sosyo-ekonomik ailelerin okul öncesi dönemdeki çocukları her alanda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara oranla daha ortalama ve yüksek puanlarla karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine bu çalışma demografik özelliklerden elde edilen bilgilerle erken okuryazarlık becerileri ve yine demografik özelliklerden elde edilen bilgilerle ev erken okuryazarlık alanı arasında anlamlı bir bağ olduğunu sunmaktadır (Taşkınbaş, 2021). Işıkoğlu ve Şimşek'in 2020 yılında yaptığı başka bir çalışmada, ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları etkinlikleri ve sosyo-ekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçta ebeveynlerin eğitim seviyeleri, çocuğun yaşı ve çocukla kitap okuma sıklığı ne ölçüde iyiyse çocukların da dil gelişim puanlarının o ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı arttıkça, çocuğun kitapla tanışma yaşı yükseldikçe çocukların dil puanlarında düşüş tespit edilmiştir (Işıkoğlu ve Şimşek, 2020).

Gök (2013) yaptığı deneysel çalışmada şu sonuca ulaşmıştır. Sınıflardaki erken okuryazarlık ortamı ve destekleyici materyaller ve tabii öğretmenlerin rehberliği çocukların erken okuryazarlık becerilerini gösterme sıklıklarını artırmıştır. Hem erken okuryazarlık sürecinin hem de ortamın desteklenmesi erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Gök, 2013). Bu bağlamda, bu dil ortamı düzenlemelerin ve etkinlik uygulamaların evde yapılması da sürece katkı sağlayacaktır. Alanyazında yapılan çalışmalardan bazıları da evde çocuğa sunulan okuryazarlık ortamının, okulda sunulan erken okuryazarlık ortamlarında olduğu gibi sözel dil becerilerine katkılarının yazı becerisinden daha

fazla olduğunu ortaya koyar. Bunun yanında Altun bu çalışmasında örnekleme oluşturan 168 çocuktan hiçbirinin ebeveyni ile kütüphaneye gitmediğini, öğretmenleriyle kütüphaneye gidenlerin ise %28 gibi çok düşük bir orana sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Altun D. , 2016). Bu oran ebeveynlerin erken okuryazarlık sürecine katkısını yordamak için önemli bir noktaya vurgu yapmaktadır.

Erken okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin ev okuryazarlık ortamına yoğunlaşmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler arasında da erken okuryazarlık becerilerini önemseyen ve bu uygulamalara dikkat eden ailelerin varlığı ulaşılan sonuçlar arasındadır (Aram ve Levin, 2001; Farver, Xu, Eppe, ve Lonigan, 2006). Buna ek olarak bazı beceriler çevresel etkenlerden daha çok etkilenirken bazı beceriler daha geniş yelpazede içsel kodlama başarısı olarak yansiyabilir (Cabell, Justice, Konold, ve McGinty, 2011). Düşük sosyo-ekonomik statüde yetişen bir çocuk, sözlü dil yeteneği alanında zayıflıklar yaşayabilir çünkü sözlü dil alanında çevresel faktörler ana etkindir. Benzer şekilde bazı beceriler çevrenin sunduğu imkanlardan diğer becerilerden daha çok etkilenebilir (Cabell, Justice, Konold, ve McGinty, 2011). Sosyoekonomik düzey ile erken okuryazarlık becerileri üzerine yapılan bir diğer araştırmada annelerin eğitim seviyeleri baz alınarak sonuçlara ulaşılmış olup bu sonuçlara göre sosyo-ekonomik düzey olarak dezavantajlı bir ortamdan gelen çocukların anlatı becerilerinin ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin anne eğitim seviyesinden ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği, anlatı becerisi ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğu görülmektedir (Ünal, 2021).

Aileyi Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] uygulamalarına dahil eden çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Örneğin, Çelik (2021) Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı geliştirip, bu programın çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Bu çalışmada, çocuklara 3 ayı bulan bir zaman diliminde haftanın 3 günü Aile Katılımlı etkileşimli kitap okuma Programı uygulanmıştır. Bu uygulamaya ek olarak deneye katılan anneler de etkinlikli kitap okumaya ilişkin bir eğitime tabii tutularak erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve becerileri desteklenmeye çalışılmıştır, verilen eğitime ailelerin dahil edilmesinin hem çocuklar hem de ebeveynler üzerinde olumlu etkileri ortaya konmuştur. Kontrol grubundaki çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen eğitim sürecine tabii tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda çıkan veriler nitel ve nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve geliştirilen Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın erken çocukluk dönemindeki bireyler üzerinde erken okuryazarlık becerileri, yazı farkındalığı ve anlama becerileri alanında olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca bahsi geçen program ev erken okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Çalışmadan çıkan veriler

doğrultusunda, erken okuryazarlık becerilerini artırabilmek için, ailelere etkileşimli kitap okuma uygulamaları hakkında bilgi verilmesi ve pratik uygulamalar üzerinde durulması önerilmiştir (Çelik E. S., 2021).

Araştırmalar, evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin yapacağı etkileşimli kitap okuma etkinliklerin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin uzun vadede çok önemli kazanımlar ortaya koyacağını dile getirir ve ebeveynlerin erken okuryazarlık farkındalıklarına ve uygulamalarına odaklanır. Aygün (2022) de çalışmasında evde sunulan dil ortamıyla sosyo-ekonomik statü arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla kitap okuması, çocukların dinledikleri hikayeyi anlamalarına, sesbilgisel farkındalık ve yazı bilgisi farkındalığı kazanmalarına etki ettiğini birçok yetişkinin bu uygulamalara dikkat ettiğine ancak faaliyetlerin özellikle sosyo-ekonomik olarak riskli olan ailelerde yeterli oranın altında kaldığına dikkat çekmiştir (Aygün, 2022).

Azazi (2022) yaptığı araştırmada erken çocukluk döneminde olup bir kurumda okul öncesi eğitimi gören 36-72 ay aralığındaki bireylerin dil becerileri ile evdeki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçta

Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği (EVOK) olan testin alt boyutlarından olan yazma becerileri, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı başlıkları ile etkileşimli kitap okuma arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ve bu bağlamda kitap okuma ile bu alt alanlar arasında anlamlı bir bağ olduğu ortaya konulmuştur. Aslında su halkası gibi düşünülebilecek etkileri şu şekilde açıklamak mümkün: çocukların yetişkinlerle etkileşimli kitap okuma oranları arttıkça yazma becerilerinin arttığı da görülmüştür. Yazma becerisindeki olumlu gelişmeler de ses bilgisel ve yazı farkındalığını geliştirip yukarı çekmektedir. Yani elde edilen sonuçlara göre çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalıkları ile bir yetişkinle etkileşimli kitap okuma faaliyeti arasında yüksek ve anlamlı bir bağ karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinin ses bilgisel farkındalığa ve yazı farkındalığını geliştirmeye yönelik olmasına dayandırılabilir (Azazi, 2022). Ayrıca aynı araştırma sonuçlarına göre EVOK'un alt başlıklarından olan birlikte kitap okuma etkinliği Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDGT) alt boyutlarından alıcı, ifade edici dil ve sözel dil becerileri arasında düşük puanlı da olsa bir ilişki belirlenmiştir. Böylece çocuklarla birlikte kitap okumanın alıcı, ifade edici dil ve sözel dil becerilerini etkilediğini söylemek mümkündür (Azazi, 2022).

2022'de yapılan bir diğer araştırmada da okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan etkinlikli kitap okuma faaliyetleri ile hazırlanan programa ebeveynlerin katılımlarının erken okuryazarlık becerilerine olan etkisinin deney grupları üzerinde ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test ve son teste tabii tutulan 3 grup üzerine yürütülmüş ve bu

gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında elde edilen verilere göre etkileşimli kitap okuma uygulamalarını ailelerin yürüttüğü 1.grubun son test puanı ile etkileşimli kitap okum uygulamalarının araştırmacı tarafından yürütüldüğü 2.grubun son test puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bunun yanında 1 ve 2.grubun kıyaslanmasında ise ebeveynlerle etkinlikli kitap okuma çalışmaları yapan 1.grubun son test puanlarının alt alanlar olan yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme gibi faaliyetlerde 2.grubun son test puanlarına bakıldığında daha avantajlı olduğu görülmüştür. Sonucun 1.deney grubunun lehine olması, ebeveynlerin etkinlikli kitap okuma uygulamalarını bireysel olarak yürütmelerine, araştırmacının ise grup etkinliği yapmasına bağlanmıştır (Taş, 2022).

Koch (2018) yaptığı araştırmasında erken okuryazarlık dönemindeki faaliyetlere katılım uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. İngiltere eğitim sisteminde “Head Start” dediğimiz bir ön hazırlık programı yer almaktadır ve ebeveynlerin bu programdaki erken okuryazarlık ve erken dil becerileri üzerindeki etki oranları incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, atölye çalışmalarının ebeveynlere uygulanan önemli ve kritik bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ebeveynler ve onların erken okuryazarlık bilgisi üzerinde etkili olmuştur. Çocukların en kalıcı deneyimleri ebeveynleriyle edindiklerine vurgu yapan araştırma, evdeki ebeveyn etkinliğini artırmak için bu programın daha işlevsel hale getirilmesini önermektedir. Bu durumun erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağını ön görmektedir (Koch, 2018).

3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma dünyasında araştırma türleri farklı başlıklarda tanımlanır ve bu farklı tanımları yapabilmek için de farklı kriterlerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda deneysel araştırmalar bu kriterlere göre üst sıralarda karşımıza çıksa da karar verme ve kullanılma oranı dikkate alındığında betimsel araştırmalar sıralamanın en üst basamağına yerleşir. Günümüz dünyasında bilginin seviyesi özellikle teknolojik araçlarla sıkça ölçülmeye çalışılmaktadır bu süreçte araştırmayı karara bağlama aşamasında danişılacak çok nokta olduğundan betimsel araştırma türü en sık kullanılan araştırma türü olarak karşımıza çıkar (Acuner, 1990).

Manevi, biyolojik ve kültürel niteliklere sahip olan insan, tek bir bakış açısıyla anlaşılabilir ya da açıklanamaz. Bununla birlikte insan düşünceleriyle vardır ve bu düşünceler devinim halindedir. Bu nedenle oldukça karmaşık ilişkiler içinde olan insanı ancak sahip olduğu özelliklerin tüm alanlarında inceleyerek anlayabiliriz. Bu durumu ortaya koymaya en uygun araştırma türü olan nitel araştırmalar, var olan durumun ve görüşlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla uygulanır. Niteliksel araştırmalar sayısal verilere dayanan objektif sonuçlar değil var olan durumu “nasıl?” sorusuna cevap vererek yanıtlayan, betimleyen kavramsal sonuçlar sunar. Nitel araştırmaların sonuçları genel anlamda yorumlara dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da ebeveynlerin ev okuryazarlık ortamı adına çocuklara nasıl imkanlar sundukları ve onların erken okuryazarlık çalışmalarını nasıl destekleri, erken okuryazarlık çalışmalarına karşı olan tutumları, farkındalıkları, kendilerinin kitap faaliyetine nasıl yaklaştıkları, kitap okumaya bireysel olarak ne kadar zaman ayırdıkları ortaya konmaya çalışılmış ve çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarından yola çıkılarak evdeki çalışmalarda ebeveynlerin tutumları betimlenmeye çalışılmıştır. Betimsel araştırmalarda genel olarak ele alınan durum en iyi şekilde tanımlanmaya çalışılır. Betimsel araştırmalar tarama içeriklidir. Ele alınan problem müdahale edilmeden, mevcut durumu ortaya konulur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada da ebeveynlere herhangi bir atölye çalışması, bilgilendirme süreci yapılmamış mevcuttaki tutum, davranış ve bilgileri saptanmaya çalışılmıştır. Betimsel araştırmalar olayları, nesnelere, varlıkların, kurumları ve durumları müdahale etmeden betimlemeyi amaçlar (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da eğitim alanında en yaygın şekilde kullanılan nitel araştırma türlerinden olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Böylece erken okuryazarlık dönemindeki çocukların evdeki erken okuryazarlık ortamında ebeveyn tutumları ve etkinlikli kitap okumaya olan yaklaşım ve farkındalıkları özellikle sosyo-ekonomik düzey bazında ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini erken çocukluk dönemindeki 48-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini Bursa ilindeki 2 resmi ve 1 özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 167 çocuğun ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynler gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmışlardır. Ebeveynlerin yaklaşık %80'ini 31 yaşın üstündeki ebeveynler oluşturmaktadır. Elde edilen anket verilerinin yaklaşık %94'ü annelerden alınmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında lise mezunu ebeveynlerin yaklaşık %38 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada ise yaklaşık %34'lük bir oranla lisans mezunu ebeveynler yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanma sürecinde öncelikle resmi makamlardan izin belgeleri alınmış ve çalışmanın uygunluğuna dair onay alınmıştır. Araştırmacı aşağıda detaylı olarak belirttiği kaynaklardan yararlanarak özgün bir anket hazırlamış ve uzmanlardan anket maddelerinin açıklığı ve anlaşılabilirliği noktasında yardım almıştır. Anketin uygunluğunu ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 2 kez pilot uygulama yapılmış ve sonuçların tutarlı olduğu görüşmüştür. Yapılan pilot uygulamada velilerin cevaplarken zorlandıkları sorulardan anlaşılır olmadığına karar verilen maddeler daha yalın bir dille yeniden düzenlenmiştir. Akabinde özgün olarak hazırlanan "Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi" belirlenen ve izin alınan okul öncesi eğitim kurumlarında gönüllülük esasına dayalı olarak "Google Doc" üzerinden ve matbu olarak ebeveynlere uygulanmıştır. Araştırmacı çalışmada veri toplama aracı olarak özgün şekilde hazırlanan Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi kullanılmıştır. Anket 47 sorudan oluşmaktadır ve bu soruların 7 tanesi ebeveynlerin demografik bilgilerine yöneliktir. Bu bağlamda; ailenin gelir durumu, eğitim seviyesi, çalışma tempoları, kaç çocuğa sahip oldukları ve çocuğun özel okul öncesi eğitim kurumunda mı resmi okul öncesi eğitim kurumunda mı eğitim aldığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu sorulardan çocuğun özel okul öncesi eğitim kurumunda mı yoksa resmi okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gördüğüne bakılarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) dair çıkarım yapılmaya çalışılmıştır. Anketin devamındaki 40 soru ile çocuklara evde sunulan kitap okuma ortamı, kitap sayısı, yazı ve konuşma faaliyetlerinin niteliği ve sıklığı, ebeveynlerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgileri ve etkileşimli kitap okumaya yönelik tutum ve farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okurken kullandıkları dil, çocukları kitap okuma sürecine dahil etme oranları ve alışkanlıkları ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya dair bilgilerini, alt yapılarını farkındalık ve tutumlarını ölçmeye çalışılmıştır. Anket hazırlanırken dünyada eğitim

sektöründe ölçme değerlendirilmede güvenilirliğine itimadın yüksek olduğu TIMSS ve PIRLS sınavlarının anketleri detaylıca incelenmiştir. Bu anketlerden bazı sorular çevrilerek veya uyarlamalar yapma yoluyla anket soruları oluşturulmuştur. TIMSS; 1995 yılından beri dört yılda bir düzenli olarak 4. ve 8.sınıf çocukların matematik ve fen bilimleri başarısını yordamak için kullanılan uluslararası bir sınav türüdür. Sınavlar sadece çoktan seçmeli soruları içermez. Okuma ve anlama becerisine dayalı akıl yürütmeyi sınar. PIRLS sınavları ise 2001’den beri her 5 yılda bir, düzenli olarak uygulanmaktadır. PIRLS sınavı 4. sınıftaki çocukların okuma başarısındaki eğilimi izlemeyi amaçlar (IEATIMSS ve PIRLS, 2023). Bu amacı doğrultusunda ebeveyn, öğretmen ve çocuklara çeşitli sorulardan oluşan anketler uygulanmaktadır. Bu anketler Türkçeye çevirilip incelenmiş ve bu araştırmada kullanılan “Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi”ne ilham kaynağı olmuştur. Sorular doğrudan alınmamakla birlikte evdeki dil ortamında neye dikkat çekilmesi gerektiği üzerine fikir vermiştir. Ek olarak, anketi şekillendiren bir diğer kaynak çocukla kurulan iletişime ve çocuğa kullanılan kelimelerin niteliğine ve niceliğine dikkat çeken “Otuz Milyon Kelime” adlı kitap olmuştur. Suskind bu eserinde bir çocuğun kelimelerle haşır neşir olmaması, gerekli uyarandan mahrum kalması durumunda herhangi bir fiziksel yetersizliği olmasa dahi işitme engeli olan bir çocukla farkı olmadığını altını çizmiştir (Suskind, 2021).

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmış, oradan da SPSS 28.0 programına aktarılmıştır. Anketle toplanan veriler yine aynı programda analiz edilmiş ve elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan özgün anket ekler başlığında sunulmuştur.

47 sorudan oluşan ankette ilk 7 soru demografik özellikleri ortaya koyduğundan bu sorular anketin giriş kısmında yer almaktadır. Diğer sorulardan 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 45, 46 ve 47 numaralı sorular ebeveynlerin erken okuryazarlıkla ilgili tutum ve davranışlarını tespit etmeye yönelik sorulardır. Diğer grupta kalan 20, 21, 26, 27, 28, 29, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43 ve 44 numaralı sorular ise ebeveynlerin erken okuryazarlıkla ilgili farkındalık ve bilgi seviyelerini belirlemeye yönelik sorulardır. Analizlerde soruların alt maddeleri numerik hale getirilerek betimsel analiz yapılmıştır ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile resmi eğitim kurumlarından elde edilen veriler karşılaştırılırken Ki-Kare testi uygulanmıştır.

4. BÖÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak anketi dolduran ebeveynlerin demografik bilgileri paylaşılacaktır. Tablo 1 de ebeveynlerin çocuklarını gönderdikleri okul türü (devlet/özel), ebeveyn yaşı, eğitim düzeyi medeni durumu paylaşmıştır. Tablo 2’de ise ebeveynlerin çalışma yoğunluğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 1

Ebeveynlerin demografik bilgileri

		n	%
Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumunu işaretleyiniz.	Özel okul öncesi eğitim kurumu	43	25,7%
	Devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu	124	74,3%
Çocuğa yakınlık Derecesi	Anne	155	93,4%
	Baba	11	6,6%
	Diğer	0	0,0%
Yaş	15-19	0	0,0%
	20-25	3	1,8%
	26-30	31	18,6%
	31-35	59	35,3%
	36+	74	44,3%
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	0	0,0%
	Lise	65	38,9%
	Ön Lisans	27	16,2%
	Lisans	58	34,7%
	Yüksek Lisans	15	9,0%
	Doktora	2	1,2%
Medeni Durum	Evli	163	97,6%
	Bekar	4	2,4%

Katılımcıların çocuklarının %25,7’si özel okul öncesi eğitim kurumlarında %74,3’ü devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmektedir. Katılımcılardan çocuğa yakınlık derecesi en yüksek %93,4 oranla annedir. Katılımcıların en yüksek %44,3 oranla yaşı 36 ve üzeridir. Katılımcıların eğitim düzeyi en yüksek %38,9 oranla lisedir. Katılımcıların %97,6’sı evli %2,4’ü bekadır.

Tablo 2*Ebeveyn çalışma yoğunluğu*

Anne/ Baba Çalışma Yoğunluğu		n	%
Cumartesi dahil 6 gün	Anne	15	16,0%
	Baba	79	84,0%
Hafta içi her gün	Anne	53	57,0%
	Baba	40	43,0%
Yarı zamanlı	Anne	8	80,0%
	Baba	2	20,0%
Çalışmıyor	Anne	56	98,2%
	Baba	1	1,8%
Diğer	Anne	7	43,8%
	Baba	9	56,3%

Anne baba çalışma yoğunluğuna bakıldığında en yüksek oranlarla cumartesi dahil 6 gün çalışan %84 ile baba, hafta içi her gün çalışan %57 ile anne, yarı zamanlı çalışan %80 ile anne, çalışmayan %98,2 ile anne, diğer çalışma yoğunluğu olan kişilerin ise %56,3 ile babadır. Aşağıda ebeveyn örüşlerine göre okul öncesi çocukların dil ortamına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Okul öncesi dönemde çocukların dil ortamı nasıldır?

Erken okuryazarlık gelişiminde hiç kuşkusuz alenin ayrı bir önemi vardır. Bu çerçevede evdeki kitap, dergi, kitaplık, çalışma masası, internet ve elektronik kitap okuyucular önemli bir göstergedir. Aşağıdaki tabloda bunlara ilişkin frekans tablosu sunulmuştur.

Tablo 3*Evde bulunan kitap, dergi, kitaplık, çalışma masası, internet ve elektronik kitap okuyucuların frekans tablosu*

		n	%
Dergi ve gazeteler dışında evinizde yetişkinlere yönelik kaç kitap var?	0-25	45	26,9%
	26-50	37	22,2%
	51-100	38	22,8%
	101-200	18	10,8%
	200+	29	17,4%
Çocuk dergisi ve ders kitapları dışında evinizde kaç tane çocuk kitabı var?	0-10	21	12,6%
	11-25	26	15,6%
	26-50	54	32,3%
	51-100	43	25,7%
	100+	23	13,8%
Evde Bulunan Donanımlar			
Kitaplık	Yok	35	21,0%
	Var	132	79,0%

Bilgisayar Masası	Yok	106	63,5%
	Var	61	36,5%
Çalışma Masası	Yok	96	57,5%
	Var	71	42,5%
Çocuğunuzun Kendi Odası	Yok	72	43,1%
	Var	95	56,9%
İnternet Bağlantısı	Yok	13	7,8%
	Var	154	92,2%
Elektronik Kitap Okuyucu Tablet	Yok	156	93,4%
	Var	11	6,6%

“Dergi ve gazeteler dışında evinizde yetişkinlere yönelik kaç kitap var?” sorusuna en yüksek %26,9 oranla 0-25 cevabı verilmiştir. “Çocuk dergisi ve ders kitapları dışında evinizde kaç tane çocuk kitabı var?” sorusuna en yüksek %32,3 oranla 26-50 cevabı verilmiştir.

Evde bulunan donanımlara bakıldığında kitaplığın olmama yüzdesi %79, bilgisayar masasının olmama yüzdesi %63,5, çalışma masasının olma yüzdesi 42,5, çocuğa ait kendi odasının bulunma yüzdesi %56,9 ve internet bağlantısının olmama yüzdesi %7,8’dir. Ev ortamında kitap kültürü: kitap okuma, kitap satın alma veya kütüphaneden ödünç kitap almaya ilişkin olarak ebeveyn tutum ve davranışlarına ilişkin sorulara verilen cevapların frekans analizi Tablo 4 ‘te sunulmuştur.

Tablo 4

Ev ortamında okuma kültürüne ilişkin sorulara verilen cevapların frekans analizi

		n	%
Kitap, dergi, gazete ya da işinizle ilgili şeyleri bilgisayardan okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?	Haftada 1 saatten az	57	34,1%
	Haftada 1-5 saat arası	67	40,1%
	Haftada 6-10 saat arası	21	12,6%
	Haftada 10 saatten fazla	22	13,2%
Evinizde düzenli olarak kitap okuma sıklığınız nedir?	Her gün	40	24,0%
	Haftada 1-2	70	41,9%
	Ayda 1-2	38	22,8%
	Hiçbir zaman	19	11,4%
Çocuğunuz kaç yıldır kreş ya da anaokuluna gidiyor?	3 yıldan fazla	12	7,2%
	2-3 yıl arası	22	13,2%
	2 yıl	17	10,2%
	1-2 yıl arası	59	35,3%
	1 yıldan az	57	34,1%
Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir?	Haftada 1-2 kez	64	38,3%
	Ayda 1-2 kez	73	43,7%
	Yılda 4-6 kez	20	12,0%

	Yılda 1-3 kez	10	6,0%
Çocuğunuza okumak için okulundan ya da kütüphaneden kitap ödünç alma sıklığınız nedir?	Hiçbir zaman	131	78,4%
	Haftada 1-2 kez	10	6,0%
	Ayda 1-2 kez	16	9,6%
	Yılda birkaç kez	10	6,0%
Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız?	Hiçbir zaman	16	10,1%
	Haftada 1-2 kez	0	0,0%
	Ayda 1-2 kez	90	56,6%
	Yılda birkaç kez	53	33,3%
Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?	Hiçbir zaman	11	6,6%
	Haftada 1-2 kez	38	22,8%
	Ayda 1-2 kez	55	32,9%
	Neredeyse her gün	63	37,7%
Çocuğunuz bir günde bilgisayar ya da tablette oyun, video, sosyal medya için ne kadar zaman geçirir?	Hiç	14	8,4%
	30 dk az	25	15,0%
	30-60 dk	54	32,3%
	1-2 saat	49	29,3%
	2 saatten fazla	25	15,0%
Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tablettten e-kitap okursunuz?	Hiçbir zaman	114	68,3%
	1 saatten az	49	29,3%
	1-5 saat arası	4	2,4%
	6-10 saat arası	0	0,0%
	10 saatten fazla	0	0,0%

“Kitap, dergi, gazete ya da işinizle ilgili şeyleri bilgisayardan okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?” sorusuna en yüksek %40,4 oranla haftada 1-5 saat arası, “Evinizde düzenli olarak kitap okuma sıklığınız nedir?” sorusuna en yüksek %41,9 oranla haftada 1-2, “Çocuğunuz kaç yıldır kreş ya da anaokuluna gidiyor?” sorusuna en yüksek %35,3 oranla 1-2 yıl arası, “Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir?” sorusuna en yüksek %43,7 oranla ayda 1-2 kez, “Çocuğunuza okumak için okulundan ya da kütüphaneden kitap ödünç alma sıklığınız nedir?” sorusuna en yüksek %78,4 oranla hiçbir zaman, “Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız?” sorusuna en yüksek %56,6 oranla ayda 1-2 kez, “Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?” sorusuna en yüksek %37,7 oranla neredeyse her gün, “Çocuğunuz bir günde bilgisayar ya da tablette oyun, video, sosyal medya için ne kadar zaman geçirir?” sorusuna en yüksek %32,3 oranla 30-60 dk, “Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tablettten e-kitap okursunuz?” sorusuna en yüksek %68,3 oranla hiçbir zaman cevapları verilmiştir. Okul öncesi çocukların erken okuryazarlıklarını ölçmeye dönük anket sorularının frekans analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5*Ebeveyn görüşlerine göre okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin frekans analizi*

		n	%
Harflerin çoğunu biliyor	Hiç	19	11,4%
	Biraz	69	41,3%
	İyi	34	20,4%
	Çok İyi	45	26,9%
Bazı sözcükleri okuyor	Hiç	89	53,3%
	Biraz	39	23,4%
	İyi	21	12,6%
	Çok İyi	18	10,8%
Cümle okuyabiliyor	Hiç	126	75,4%
	Biraz	21	12,6%
	İyi	5	3,0%
	Çok İyi	15	9,0%
Harfleri yazabiliyor	Hiç	23	13,8%
	Biraz	58	34,7%
	İyi	38	22,8%
	Çok İyi	48	28,7%
Bazı sözcükleri yazabiliyor	Hiç	67	40,1%
	Biraz	44	26,3%
	İyi	34	20,4%
	Çok İyi	22	13,2%
Sayı yazma ve tanıma	Hiç sayamıyor	3	1,8%
	10'a kadar	21	12,6%
	20'ye kadar	43	25,7%
	100'e kadar	100	59,9%
Sayıları yazma	Hiç sayamıyor	16	9,6%
	10'a kadar	50	29,9%
	20'ye kadar	49	29,3%
	100'e kadar	52	31,1%
Üçgen, kare ve daire gibi	Hiç	1	0,6%
	1-2 Şekli	5	3,0%
	3-5 Şekli	26	15,6%
	4'ten Fazla Şekli	135	80,8%

Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında çocuklarının en yüksek %41,3 oranla harflerin çoğunu biliyor, %53,3 oranla bazı sözcükleri okuyabiliyor, %75,4 oranla cümle okuyamıyor, %34,7 oranla harfleri yazabiliyor, %40,1 oranla bazı sözcükleri yazabiliyor, %59,9 oranla sayı yazma ve tanıma yapabiliyor, %31,1 oranla 100'e kadar sayabiliyor, %80,8 oranla 4'ten fazla

şekli tanımlayabiliyor. Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik evde yaptıkları çalışmaların frekans analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik evde yaptıkları çalışmaların frekans analizi

	Hiçbir zaman		Bazen		Sıklıkla	
	n	%	n	%	n	%
Kitap okuma	9	5,4%	65	38,9%	93	55,7%
Hikâye anlatma	3	1,8%	70	41,9%	94	56,3%
Alfabe oyunları oynama	27	16,2%	104	62,3%	36	21,6%
Gün içinde yaptığımız şeylerle ilgili konuşmak	2	1,2%	23	13,8%	142	85,0%
Okuduğumuz kitaplarla ilgili konuşmak	16	9,6%	90	53,9%	61	36,5%
Kelime oyunları oynamak	26	15,6%	95	56,9%	46	27,5%
Kelime yazmak	59	35,3%	80	47,9%	28	16,8%
Yüksek sesle şarkı söylemek	2	1,2%	52	31,1%	113	67,7%
Tekerleme ve bilmece oynamak	24	14,4%	86	51,5%	57	34,1%
Sayı oyunları oynamak	14	8,4%	89	53,3%	64	38,3%
Çevremizdeki nesnelere saymak	6	3,6%	65	38,9%	96	57,5%
Şekillerle ilgili oyunlar oynamak	9	5,4%	100	59,9%	58	34,7%
Masa ve kart oyunları oynamak	19	11,4%	79	47,3%	69	41,3%
Birlikte yaptığımız şeyler hakkında konuşmak	1	0,6%	46	27,5%	120	71,9%
Çocuğunuzun ilgi duyduğu şeyler hakkında konuşmak	1	0,6%	40	24,0%	126	75,4%
Okuldaki yaptıkları hakkında konuşmak	2	1,2%	26	15,6%	139	83,2%
Derslerine yardımcı olmak	7	4,2%	42	25,1%	118	70,7%
Okulda öğrendikleri ile ilgili soru sorma	2	1,2%	30	18,0%	135	80,8%
Matematik becerilerine yardım etmek	5	3,0%	63	37,7%	99	59,3%
Okulda okunan kitaplarla ilgili konuşma	13	7,8%	89	53,3%	65	38,9%

Katılımcıların %55,7'si sıklıkla kitap okuyor, %56,3'ü sıklıkla hikaye anlatıyor, %62,3'ü sıklıkla alfabe oyunları oynuyor, %85'i sıklıkla gün içinde yaptığı şeylerle ilgili konuşuyor, %53,9'u bazen okudukları kitaplarla ilgili konuşuyor, %56,9'u bazen kelime oyunları oynuyor, %47,9'u bazen kelime yazıyor, %67,7'si sıklıkla yüksek sesle şarkı söylüyor, %51,5'i bazen

tekerleme ve bilmece oyunu oynuyor, %53,3'ü bazen sayı oyunları oynuyor, %57,5'i sıklıkla çevredeki nesnelere sayıyor, %59,9'u bazen şekillerle ilgili oyunları oynuyor, %47,3'ü bazen masa ve kart oyunları oynuyor, %71,9'u sıklıkla birlikte yaptıkları şeyler hakkında konuşuyor, %75,4'ü sıklıkla çocuklarının ilgi duyduğu şeyler hakkında konuşuyor, %83,2'si sıklıkla okulda yaptıkları hakkında konuşuyor, %70,7'si sıklıkla derslerine yardımcı oluyor, %80,8'i sıklıkla okulda öğrendikleri hakkında soru soruyor, %59,3'ü sıklıkla matematik becerilerine yardımcı oluyor, %53,3'ü bazen okulda okunan kitaplarla ilgili konuşuyor. Ebeveynlerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının frekans analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Ebeveynlerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının frekans analizi

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bir bilgiye ihtiyacım varsa ya da okumak zorundaysam okurum	10	6,0%	11	6,6%	2	1,2%	49	29,3%	95	56,9%
Kitap okumaya fazla zamanım olsun isterdim	3	1,8%	4	2,4%	6	3,6%	64	38,3%	90	53,9%
Kitap okumak evimizde önemli aktivitedir	4	2,4%	9	5,4%	34	20,4%	75	44,9%	45	26,9%
Bir bebeğin ne kadar zeki olduğu büyük oranda doğumdaki doğal zekâsına bağlıdır	20	12,0%	61	36,5%	49	29,3%	30	18,0%	7	4,2%
Çocuğun aile içinde duyduğu sözcük sayısının az olması, emir ve yasak cümlesi kullanılması dil edinme yeteneğini engeller	7	4,2%	14	8,4%	18	10,8%	71	42,5%	57	34,1%
Okul öncesi dönemdeki dil çevresinin zenginliği bir çocuğun beyin gelişimi için kritik öneme sahiptir	1	0,6%	2	1,2%	9	5,4%	67	40,1%	88	52,7%
Okul öncesi dönemde çocuğumla ne kadar ve nasıl konuştuğum, onun öğrenme yeteneğinin gelişimini ve akademik başarısını belirleyen önemli bir etkidir	1	0,6%	4	2,4%	6	3,6%	65	38,9%	91	54,5%
Çocuğumla kitap okumak ve okuduklarımla ilgili konuşmaktan hoşlanırım	0	0,0%	6	3,6%	2	1,2%	69	41,3%	90	53,9%
Çocuğuma kitap hediye etmekten hoşlanırım	2	1,2%	5	3,0%	2	1,2%	79	47,3%	79	47,3%
Çocuğumla kitap okumayı sıkıcı buluyorum	2	1,2%	7	4,2%	4	2,4%	54	32,3%	100	59,9%
Çocuğuma kitap okumak için daha fazla zamanım olsun isterdim	1	0,6%	11	6,6%	5	3,0%	59	35,3%	91	54,5%

“Bir bilgiye ihtiyacım varsa ya da okumak zorundaysam okurum” anket sorusuna en yüksek %56,9 oranla kesinlikle katılıyorum, “Kitap okumaya fazla zamanım olsun isterdim” anket sorusuna en yüksek %53,9 oranla kesinlikle katılıyorum, “Kitap okumak evimizde önemli

aktivitedir” anket sorusuna en yüksek %44,9 oranla katılıyorum, “Bir bebeğin ne kadar zeki olduğu büyük oranda doğumdaki doğal zekâsına bağlıdır” anket sorusuna en yüksek %36,5 oranla katılmıyorum, “Çocuğun aile içinde duyduğu sözcük sayısının az olması, emir ve yasak cümlesi kullanılması dil edinme yeteneğini engeller” anket sorusuna en yüksek %42,5 oranla katılıyorum, “Okul öncesi dönemdeki dil çevresinin zenginliği bir çocuğun beyin gelişimi için kritik öneme sahiptir” anket sorusuna en yüksek %57,2 oranla kesinlikle katılıyorum, “Okul öncesi dönemde çocuğumla ne kadar ve nasıl konuştuğum, onun öğrenme yeteneğinin gidişatını ve akademik başarısını belirleyen önemli bir etkidir” anket sorusuna en yüksek %54,5 oranla kesinlikle katılıyorum, “Çocuğumla kitap okumak ve okuduklarımla ilgili konuşmaktan hoşlanırım” anket sorusuna en yüksek %53,9 oranla kesinlikle katılıyorum, “Çocuğuma kitap hediye etmekten hoşlanırım” anket sorusuna en yüksek %47,3 oranla kesinlikle katılıyorum, “Çocuğumla kitap okumayı sıkıcı buluyorum” sorusuna en yüksek %59,9 oranla kesinlikle katılıyorum ve “Çocuğuma kitap okumak için daha fazla zamanım olsun isterdim” anket sorusuna en yüksek %54,5 oranla kesinlikle katılıyorum cevapları verilmiştir.

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma [EKO] uygulamalarına ilişkin farkındalıkları nedir?

Ebeveynlerin EKO ve uygulamalarına ilişkin farkındalıklarını değerlendirmek amacı ile 14 ifadeye katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Beşlik derecelendirmede 1 kesinlikle katılmıyorum, 5 ise kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Bu ifadelerin frekans analizi tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Ebeveynlerin EKO ve uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının frekans analizi

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Okuyacağım kitabın konusu ile ilgili benzer bir yaşantısı olup olmadığını ortaya çıkaracak sorular sorarım	12	7,2%	28	16,8%	72	43,1%	36	21,6%	19	11,4%
Okumaya başlamadan önce kitabın yazarını ve resimleyeni tanıtırım	24	14,4%	36	21,6%	38	22,8%	33	19,8%	36	21,6%
Kitabın kapağını birlikte inceleyip içeriği ile ilgili tahminde bulunmasını sağlarım	12	7,2%	19	11,4%	53	31,7%	41	24,6%	42	25,1%
Kitaptaki resimleri göstererek, hikâyenin ana hatları hakkında fikir edinmesini sağlarım	3	1,8%	14	8,4%	34	20,4%	50	29,9%	66	39,5%
Kitap okurken öyküde geçen kelimeleri parmağımla işaret ederek okurum	26	15,6%	21	12,6%	41	24,6%	40	24,0%	39	23,4%

Kitabı okurken belirli yerlerde durup sorular sorarak çocuğun gözlem ve tahminin yapmasını sağlarım	10	6,0%	12	7,2%	55	32,9%	51	30,5%	39	23,4%
Kitabı okurken öyküdeki olayla ilgili ne düşündüğünü sorar, yorum yapmasını isterim.	7	4,2%	12	7,2%	47	28,1%	58	34,7%	43	25,7%
Kitapta geçen yeni kelimelerin anlamını tahmin etmesini ister, bilmediklerini açıklarım	12	7,2%	24	14,4%	40	24,0%	49	29,3%	42	25,1%
Kitaptaki kahramanların adlarını, olayları, mekânı, zamanı ve oluş sıralarını sorarım	8	4,8%	22	13,2%	53	31,7%	44	26,3%	40	24,0%
Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım	16	9,6%	23	13,8%	57	34,1%	36	21,6%	35	21,0%
Okuduğumuz kitaptan ne öğrendiğini ya da ne anladığını sorarım	5	3,0%	9	5,4%	32	19,2%	58	34,7%	63	37,7%
Okuma sonunda, kitapta geçen varlık veya olaylarla ilgili resim ya da el işi yapmaya teşvik ederim	27	16,2%	49	29,3%	52	31,1%	22	13,2%	17	10,2%
Kitapta geçen konu ile ilgili birlikte şarkı söylemeye teşvik ederim	33	19,8%	40	24,0%	49	29,3%	28	16,8%	17	10,2%
Kitaptaki varlıkların seslerini, hareketlerini taklit etmesi, rol yapması ya da canlandırmasını teşvik ederim	14	8,4%	26	15,6%	53	31,7%	46	27,5%	28	16,8%

“Okuyacağım kitabın konusu ile ilgili benzer bir yaşantısı olup olmadığını ortaya çıkaracak sorular sorarım” anket sorusuna en yüksek %43,1 oranla ara sıra, “Okumaya başlamadan önce kitabın yazarını ve resimleyeni tanıtırım” anket sorusuna en yüksek %22,8 oranla ara sıra, “Kitabın kapağını birlikte inceleyip içeriği ile ilgili tahminde bulunmasını sağlarım” sorusuna en yüksek %31,7 oranla ara sıra, “Kitaptaki resimleri göstererek, hikâyenin ana hatları hakkında fikir edinmesini sağlarım” anket sorusuna en yüksek %39,5 oranla her zaman, “Kitap okurken öyküde geçen kelimeleri parmağım ile işaret ederek okurum” anket sorusuna en yüksek %24,6 oranla ara sıra, “Kitabı okurken belirli yerlerde durup sorular sorarak çocuğun gözlem ve tahminin yapmasını sağlarım” anket sorusuna en yüksek %32,9 oranla ara sıra, “Kitabı okurken öyküdeki olayla ilgili ne düşündüğünü sorar, yorum yapmasını isterim.” anket sorusuna en yüksek %34,7 oranla sık sık, “Kitapta geçen yeni kelimelerin anlamını tahmin etmesini ister, bilmediklerini açıklarım” anket sorusuna en yüksek %29,3 oranla sık sık, “Kitaptaki kahramanların adlarını, olayları, mekânı, zamanı ve oluş sıralarını sorarım” anket sorusuna en yüksek %31,7 oranla ara sıra, “Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım” anket sorusuna en yüksek %34,1 oranla ara sıra, “Okuduğumuz kitaptan ne

öğrendiğini ya da ne anladığını sorarım” anket sorusuna en yüksek %37,7 oranla her zaman, “Okuma sonunda, kitapta geçen varlık veya olaylarla ilgili resim ya da el işi yapmaya teşvik ederim” anket sorusuna en yüksek %31,1 oranla ara sıra, “Kitapta geçen konu ile ilgili birlikte şarkı söylemeye teşvik ederim” anket sorusuna en yüksek %29,3 oranla ara sıra ve “Kitaptaki varlıkların seslerini, hareketlerini taklit etmesi, rol yapması ya da canlandırmasını teşvik ederim” sorusuna en yüksek %31,7 oranla ara sıra cevabı verilmiştir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin, okulöncesi dönemde çocuklarına sağladıkları dil ortamı, okumaya karşı tutumları ve EKO ve uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında farklılık var mıdır?

Araştırmada ailelerin çocuklarını özel veya resmi okul öncesi eğitim kurumuna göndermeleri sosyo-ekonomik düzeyin bir ölçütü olarak kabul edilmiştir. Anket soruları Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede evde çocuğun dil ortamına ilişkin anket sorularının analizi Tablo 9’da, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması Tablo 10’da ve son olarak ebeveynlerin EKO farkındalıklarının karşılaştırılması Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 9

Evde çocuğun dil ortamının özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumu olarak Ki-Kare testi ile karşılaştırılması

	Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumunu işaretleyiniz.						
	Devlet bünyesinde		Özel okul öncesi		X ²	p	
	Okul öncesi eğitim kurumu	%	Okul öncesi eğitim kurumu	%			
Kitap, dergi, gazete ya da Haftada 1 saatten az	11	25,6%	46	37,1%	3,147	,370	
işinizle ilgili şeyleri Haftada 1-5 saat arası	22	51,2%	45	36,3%			
bilgisayardan okumaya ne Haftada 6-10 saat arası	5	11,6%	16	12,9%			
kadar zaman ayırıyorsunuz? Haftada 10 saatten fazla	5	11,6%	17	13,7%			
Evinizde düzenli olarak kitap okuma sıklığınız nedir?	Her gün	15	34,9%	25	20,2%	5,080	,166
	Haftada 1-2	18	41,9%	52	41,9%		
	Ayda 1-2	6	14,0%	32	25,8%		
	Hiç bir zaman	4	9,3%	15	12,1%		
Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir?	Haftada 1-2 kez	26	60,5%	38	30,6%	13,733	,003
	Ayda 1-2 kez	14	32,6%	59	47,6%		
	Yılda 4-6 kez	3	7,0%	17	13,7%		
	Yılda 1-3 kez	0	0,0%	10	8,1%		
	Hiçbir zaman	35	81,4%	96	77,4%		

Çocuğunuza okumak için Haftada 1-2 kez okulundan ya da Ayda 1-2 kez kütüphaneden kitap ödünç alma sıklığınız nedir?	3	7,0%	7	5,6%		
	4	9,3%	12	9,7%		
	1	2,3%	9	7,3%		
Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız?	6	14,0%	10	8,6%	7,834	,020
	0	0,0%	0	0,0%		
	30	69,8%	60	51,7%		
	7	16,3%	46	39,7%		
Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?	0	0,0%	11	8,9%	8,003	,046
	6	14,0%	32	25,8%		
	16	37,2%	39	31,5%		
	21	48,8%	42	33,9%		
Çocuğunuz bir günde bilgisayar ya da tablette oyun, video, sosyal medya için ne kadar zaman geçirir?	4	9,3%	10	8,1%	3,686	,450
	9	20,9%	16	12,9%		
	16	37,2%	38	30,6%		
	9	20,9%	40	32,3%		
	5	11,6%	20	16,1%		
Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tablettten e-kitap okursunuz?	37	86,0%	77	62,1%	8,743	,013
	6	14,0%	43	34,7%		
	0	0,0%	4	3,2%		
	0	0,0%	0	0,0%		
	0	0,0%	0	0,0%		

Katılımcıların “Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir?” anket sorusuna çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %60,5 oranla haftada 1-2 kez, çocuğu devlet bünyesinde okul öncesi kurumda okuyanların en yüksek %47,6 oranla ayda 1-2 kez cevabı vermiştir ($p<0,05$).

Katılımcıların “Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız?” anket sorusuna çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %69,8 oranla ayda 1-2 kez, çocuğu devlet bünyesinde okul öncesi kurumda okuyanların en yüksek %51,7 oranla ayda 1-2 kez cevabı vermiştir ($p<0,05$).

Katılımcıların “Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?” anket sorusuna çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %48,8 oranla neredeyse her gün, çocuğu devlet bünyesinde okul öncesi kurumda okuyanların en yüksek %33,9 oranla neredeyse her gün cevabı vermiştir ($p<0,05$).

Katılımcıların “Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tableten e-kitap okursunuz?” anket sorusuna çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %86 oranla hiçbir zaman, çocuğu devlet bünyesinde okul öncesi kurumda okuyanların en yüksek %62,1 oranla hiçbir zaman cevabı vermiştir ($p<0,05$).

Tablo 10

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin Ki-Kare testi ile karşılaştırılması

		Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumunu işaretleyiniz.					
		Özel okul öncesi eğitim kurumu		Devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu		X ²	p
		n	%	n	%		
Harflerin çoğunu biliyor	Hiç	11	25,6%	8	6,5%	12,132	,007
	Biraz	14	32,6%	55	44,4%		
	İyi	9	20,9%	25	20,2%		
	Çok İyi	9	20,9%	36	29,0%		
Bazı sözcükleri okuyor	Hiç	27	62,8%	62	50,0%	2,395	,494
	Biraz	9	20,9%	30	24,2%		
	İyi	4	9,3%	17	13,7%		
	Çok İyi	3	7,0%	15	12,1%		
Cümle okuyabiliyor	Hiç	35	81,4%	91	73,4%	3,701	,296
	Biraz	5	11,6%	16	12,9%		
	İyi	2	4,7%	3	2,4%		
	Çok İyi	1	2,3%	14	11,3%		
Harfleri yazabiliyor	Hiç	13	30,2%	10	8,1%	13,404	,004
	Biraz	13	30,2%	45	36,3%		
	İyi	7	16,3%	31	25,0%		
	Çok İyi	10	23,3%	38	30,6%		
Bazı sözcükleri yazabiliyor	Hiç	24	55,8%	43	34,7%	6,145	,105
	Biraz	8	18,6%	36	29,0%		
	İyi	6	14,0%	28	22,6%		
	Çok İyi	5	11,6%	17	13,7%		
Sayı yazma ve tanıma	Hiç sayamıyor	3	7,0%	0	0,0%	18,693	<,001
	10'a kadar	11	25,6%	10	8,1%		
	20'ye kadar	9	20,9%	34	27,4%		
	100'e kadar	20	46,5%	80	64,5%		
	Sayıları yazma	Hiç sayamıyor	12	27,9%	4		

	10'a kadar	12	27,9%	38	30,6%		
	20'ye kadar	10	23,3%	39	31,5%		
	100'e kadar	9	20,9%	43	34,7%		
Üçgen, kare ve daire gibi	Hiç	1	2,3%	0	0,0%	3,011	,390
	1-2 Şekli	1	2,3%	4	3,2%		
	3-5 Şekli	7	16,3%	19	15,3%		
	4'ten Fazla Şekli	34	79,1%	101	81,5%		

Katılımcıların çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %32,6 oranla ve devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %44,4 oranla harflerin birazını bildiklerini belirtmişlerdir ($p<0,05$).

Katılımcıların çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %30,2 oranla ve devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %36,3 oranla harflerin birazını yazabildiklerini belirtmişlerdir ($p<0,05$).

Katılımcıların çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %46,5 oranla ve devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %64,5 oranla 100'e kadar sayabildiklerini belirtmişlerdir ($p<0,001$).

Katılımcıların çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %27,9 oranla sayıları 10'a kadar yazabildiğini, devlet bünyesinde okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %34,7 oranla 100'e kadar yazabildiğini belirtmişlerdir ($p<0,001$).

Tablo 11

Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki ebeveynlerin EKO ve uygulamaları hakkındaki farkındalıklarının Ki-Kare testi ile karşılaştırılması.

	Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumunu işaretleyiniz.						
	Devlet bünyesinde				X ²	p	
	Özel okul öncesi eğitim kurumu		okul öncesi eğitim kurumu				
	n	%	n	%			
Okuyacağım kitabın konusu ile ilgili benzer bir yaşantısı olup olmadığını ortaya çıkaracak sorular sorarım	Hiçbir Zaman	5	11,6%	7	5,6%	4,182	,382
	Nadiren	7	16,3%	21	16,9%		
	Ara Sıra	14	32,6%	58	46,8%		

	Sık Sık	12	27,9%	24	19,4%	
	Her Zaman	5	11,6%	14	11,3%	
Okumaya başlamadan önce kitabın yazarını ve resimleyeni tanıtırım	Hiçbir Zaman	7	16,3%	17	13,7%	3,846 ,427
	Nadiren	6	14,0%	30	24,2%	
	Ara Sıra	9	20,9%	29	23,4%	
	Sık Sık	8	18,6%	25	20,2%	
	Her Zaman	13	30,2%	23	18,5%	
Kitabın kapağını birlikte inceleyip içeriği ile ilgili tahminde bulunmasını sağlarım	Hiçbir Zaman	3	7,0%	9	7,3%	1,079 ,898
	Nadiren	4	9,3%	15	12,1%	
	Ara Sıra	15	34,9%	38	30,6%	
	Sık Sık	12	27,9%	29	23,4%	
	Her Zaman	9	20,9%	33	26,6%	
Kitaptaki resimleri göstererek, hikâyenin ana hatları hakkında fikir edinmesini sağlarım	Hiçbir Zaman	1	2,3%	2	1,6%	2,240 ,692
	Nadiren	2	4,7%	12	9,7%	
	Ara Sıra	8	18,6%	26	21,0%	
	Sık Sık	16	37,2%	34	27,4%	
	Her Zaman	16	37,2%	50	40,3%	
Kitap okurken öyküde geçen kelimeleri parmağımla işaret ederek okurum	Hiçbir Zaman	5	11,6%	21	16,9%	3,598 ,463
	Nadiren	3	7,0%	18	14,5%	
	Ara Sıra	14	32,6%	27	21,8%	
	Sık Sık	11	25,6%	29	23,4%	
	Her Zaman	10	23,3%	29	23,4%	
Kitabı okurken belirli yerlerde durup sorular sorarak çocuğun gözlem ve tahminin yapmasını sağlarım	Hiçbir Zaman	3	7,0%	7	5,6%	2,684 ,613
	Nadiren	3	7,0%	9	7,3%	
	Ara Sıra	16	37,2%	39	31,5%	
	Sık Sık	9	20,9%	42	33,9%	
	Her Zaman	12	27,9%	27	21,8%	
Kitabı okurken öyküdeki olayla ilgili ne düşündüğünü sorar, yorum yapmasını isterim.	Hiçbir Zaman	2	4,7%	5	4,0%	6,615 ,158
	Nadiren	2	4,7%	10	8,1%	
	Ara Sıra	18	41,9%	29	23,4%	
	Sık Sık	10	23,3%	48	38,7%	
	Her Zaman	11	25,6%	32	25,8%	
Kitapta geçen yeni kelimelerin anlamını tahmin etmesini ister, bilmediklerini açıklarım	Hiçbir Zaman	6	14,0%	6	4,8%	7,424 ,115
	Nadiren	6	14,0%	18	14,5%	
	Ara Sıra	8	18,6%	32	25,8%	
	Sık Sık	16	37,2%	33	26,6%	
	Her Zaman	7	16,3%	35	28,2%	
Kitaptaki kahramanların adlarını, olayları, mekânı, zamanı ve oluş sıralarını sorarım	Hiçbir Zaman	4	9,3%	4	3,2%	5,012 ,286
	Nadiren	5	11,6%	17	13,7%	
	Ara Sıra	17	39,5%	36	29,0%	
	Sık Sık	9	20,9%	35	28,2%	
	Her Zaman	8	18,6%	32	25,8%	
	Hiçbir Zaman	8	18,6%	8	6,5%	15,726 ,003

Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım	Nadiren	3	7,0%	20	16,1%	
	Ara Sıra	8	18,6%	49	39,5%	
	Sık Sık	15	34,9%	21	16,9%	
	Her Zaman	9	20,9%	26	21,0%	
Okuduğumuz kitaptan ne öğrendiğini ya da ne anladığını sorarım	Hiçbir Zaman	3	7,0%	2	1,6%	6,637 ,156
	Nadiren	2	4,7%	7	5,6%	
	Ara Sıra	12	27,9%	20	16,1%	
	Sık Sık	13	30,2%	45	36,3%	
	Her Zaman	13	30,2%	50	40,3%	
Okuma sonunda, kitapta geçen varlık veya olaylarla ilgili resim ya da el işi yapmaya teşvik ederim	Hiçbir Zaman	8	18,6%	19	15,3%	7,009 ,135
	Nadiren	18	41,9%	31	25,0%	
	Ara Sıra	9	20,9%	43	34,7%	
	Sık Sık	6	14,0%	16	12,9%	
	Her Zaman	2	4,7%	15	12,1%	
Kitapta geçen konu ile ilgili birlikte şarkı söylemeye teşvik ederim	Hiçbir Zaman	7	16,3%	26	21,0%	2,421 ,659
	Nadiren	10	23,3%	30	24,2%	
	Ara Sıra	13	30,2%	36	29,0%	
	Sık Sık	10	23,3%	18	14,5%	
	Her Zaman	3	7,0%	14	11,3%	
Kitaptaki varlıkların seslerini, hareketlerini taklit etmesi, rol yapması ya da canlandırmasını teşvik ederim	Hiçbir Zaman	4	9,3%	10	8,1%	6,560 ,161
	Nadiren	2	4,7%	24	19,4%	
	Ara Sıra	18	41,9%	35	28,2%	
	Sık Sık	11	25,6%	35	28,2%	
	Her Zaman	8	18,6%	20	16,1%	

Katılımcıların “Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım” anket sorusuna çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumunda okuyanların en yüksek %34,9 oranla sık sık, çocuğu devlet bünyesinde okul öncesi kurumda okuyanların en yüksek %39,5 oranla ara sıra cevabı vermiştir ($p<0,05$).

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu kısmında ebeveynlerin erken okuryazarlıkta dil ortamına dair tutum ve davranışları, erken okuryazarlık farkındalıkları ve evde çocuklara sundukları dil ortamına ilişkin bulgular literatürle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik maddelerin değerlendirilmesinden elde edilen bulgularla okul öncesi dönemde evde çocuklara sunulan dil ortamı betimlenmeye çalışılmıştır. Erken okuryazarlık ve etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinin ana malzemesi hiç kuşkusuz çocuk kitaplarıdır. Çocuklar çevrelerinde ne kadar kitap varsa ve bu materyallerden ne kadar faydalanıyorsa erken okuryazarlık becerilerine ulaşmaya o denli yatkın olurlar düşüncesiyle ev ortamı betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaklaşık 1/3'ünün evindeki çocuk kitabı sayısı 26-50 aralığında yığıldığı görülmüştür. Erken okuryazarlıkta çevre faktörü düşünüldüğünde, ev ortamındaki çocuk kitabı sayısının artması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Okuryazar olmak, sadece bir dili okuyup yazmaktan çok daha ileri seviyede ve kompleks bir beceridir. Bu beceri insanoğlunun iletişim kurmasını sağlayan dilin farklı boyutlarını karşımıza çıkarmaktadır. Bu farklı boyutlarda kültürel ve manevi değerler, davranışlar, düşünceler, geleceğe dair planlar ve istekleri ifade edebilme becerisi saklıdır. Okuryazarlık karşılıklı etkileşimle ortaya çıkan bir olgudur (Jones-Diaz, 2007). Bu noktada iyi bir okuryazar olabilmenin ilk şartının hayatının kritik yılları olan erken çocukluk döneminde olan çocuklarla bol bol iletişim kurmalıyız. Yapılan diğer çalışmalarda da ortaya çıktığı üzere okuryazarlık sadece yazıyı yazıp okumaktan öte zihinsel gelişimi de tetikler ve bu okuryazarlık becerilerinin hem bilişsel hem sosyal boyutuna daha da önem kazandırır (Goodman, vd., 2003). Bu becerilerin kazandırılması için de ailenin çocuklara örnek olması ve gerekli erken okuryazarlık ortamını sunması gerekmektedir.

Bu maddeye paralel olarak karşımıza çıkan diğer madde ise ebeveynlerin evde kendilerine yönelik kitap sayılarının da en yüksek oranla 0-25 kitap sayısı aralığında yığılmış olmasıdır ki bu da yine araştırmaya katılan ebeveynlerin yaklaşık ¼'üne denk gelmektedir. Bu iki maddeden çıkarabileceğimiz ortak sonuç hem çocukların hem de ebeveynlerin ev kitaplıklarının zayıf olduğudur. Bu durumun ana nedeninin ise düşük kitap okuma oranı ve kültürel yapı olduğu düşünülmektedir. “Kurt yuvada gördüğünü işler.” atasözünü temel aldığımızda -ki bu atasözü anne babaların ya da aile büyüklerinin çocuk için ne kadar önemli bir rol-model olduğuna işaret eder- çocuklara bir davranışı öğretmek için canlı örnek olmanın “Şunu yap.” demekten daha etkili olduğu sonucuna varıyoruz. Bu da bize ebeveynlerin hem

kendileri için hem de erken okuryazarlık dönemindeki çocuk için ev kütüphanesini zenginleştirmesi gerektiği sonucuna ulaştığımızı söylemeliyiz. Evde kitaba ve kitap okumaya dikkat çekecek olan bir diğer materyal olan kitaplıkların, evde bulunma oranını tespit eden maddeyi incelediğimizde evlerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünde henüz kitaplık dahi olmadığı dile getirilmiştir. Evinde internet bağlantısı olmayan ailelerin oranı yaklaşık %7'dir. Bilgiye en kolay yoldan ulaşmanın en önemli aracı olan ağ bağlantısının araştırmaya katılan ebeveynlerin evlerinin çok büyük bir kısmında bulunuyor olması umut vaat ediyor. Ancak yine ebeveynlerin verdiği cevaplara göre çocukların %93 gibi çok büyük bir oranının evinde tablet ya da elektronik kitap okuyucunun bulunmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu iki maddeyi birleştirerek yorumlarsak 2023 senesinde evinde kitaplık olmayan ebeveyn oranı $\frac{1}{4}$ ve evlerin %93'ünde internet bağlantısı mevcut. Bu duruma elektronik kitap okuma cihazlarının bulunmadığı gerçeğini de eklediğimizde çocukların yöneleceği en güçlü uyaran olarak ekran bağımlılığı yapan uyarıların çıkması olasılığı ile karşı karşıya kalmaktayız. Pandemi gibi tüm faaliyetlerin sanal ortamdan yürütüldüğü çok zorlu bir süreçten çıktığı düşünüldüğünde, bu çocukların evdeki erken okuryazarlık çalışmalarının nasıl desteklendiğinin de ortaya konulmasında fayda olabilir. Değişen dünya ve teknolojik gelişmeler çocukların bireysel öğrenme ve erken okuryazarlık alanlarını hali hazırda olumsuz yönde de etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin ileriki akademik hayata alt yapı hazırlayan bir süreç olduğunu dile getiren araştırmacılar, çocuğun dili etkili şekilde kullanabilmesi için çevresiyle olan etkileşiminin yüksek ve kaliteli olması gerektiğine dikkat çeker. Dil gelişimini destekleyecek zengin uyarıların bulunduğu bir ev ortamı, çocuğun dil gelişiminin de daha üst düzey olmasını sağlar ve böylece çocuğa erken okuryazarlık becerilerini de daha kolay sergileme imkânı sunulmuş olur (Çubukçu, 1991). Bu bilgiler ve elde edilen bulgular ışığında evdeki kitap sayısının, kitaplık bulunan ev sayısının ortalama sayıya göre az olduğunu söylemek ve çocuğa verilmesi gereken uyarıların düşündüğümüzde yeterli dil ortamının sunulmadığını ifade etmek yanlış olmaz. Bu bilgilere ek olarak çocuklarına özel oda imkânı sunamayan ailelerin oranları neredeyse katılımcıların yarısını oluşturmaktadır. Bu oran da bize çocuğun erken okuryazarlık sürecinde ebeveynle sakin ve verimli şekilde etkileşimli kitap okuma çalışması yapabileceği özel bir alanının olmadığına işaret etmektedir. Oysa çocuk etkileşimli kitap okuma çalışmasında yetişkinin yönlendirmeleriyle okuma sürecine katılmalı ve kendi görüşlerini, izlenimlerini sunabilmelidir. Bunu sağlıklı şekilde yapabileceği bir yer ve kendi alanı olmalıdır. Gelişmişlik düzeyi olarak örnek gösterebileceğimiz, dünyanın önde gelen ülkelerindeki çalışmalar şua işaret eder ki erken okuryazarlık becerilerine ulaşmak için çocuk, yazı yazma faaliyetleriyle yoğun ve düzenli şekilde temas halinde olmasını sağlayacak uyarıların alması ve

bu uyarılardan en iyi şekilde faydalanabilmesi için yetişkin de rehberlik etmelidir (Azazi, 2022). Bu bağlamda hem çocuğa sakin bir bireysel çalışma ortamı sunulmalı hem de ebeveyn bu çalışmalarda çocukla gerçek anlamda ilgilenebilecek şekilde pozisyon almalıdır.

Erken okuryazarlık çalışmalarının sadece okumaya eğilmediğini yazma becerilerine yönelik de çalışmalar içerdiğini göz önüne aldığımızda araştırmaya katılan ailelerin yarısından fazlasının evinde çalışma masasının olmadığı beyanının çok yüksek oranda bir zayıf nokta olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde ilkökul ve üzeri eğitim kademeleri ebeveynlerinden sıklıkla duyduğumuz şikâyetlerden biri çocuğun kendi kendine ders çalışmadığı ve odaklanmadığıdır. Bu durumun altında yatan neden olarak çocuğa erken okuryazarlığın kritik dönemi olan okul öncesi dönemde bu imkânların sunulmaması ve gerekli alışkanlığın kazandırılmaması gösterilebilir. Adsız 2023'te ilkökul çocuklara üzerinde yaptığı araştırmasında çocuklara uygun ders çalışma ortamının ve ebeveyn desteğinin sağlanması ve konuların çocukların ilgi alanlarına uygun olarak belirlenmesi durumunda bu sorunun aşılabileceğini dile getirmiştir. Bu temelin, gerekli ortam ve imkânlar sağlandığında gelişimin şekillenmeye en açık olduğu okul öncesi dönemde daha sağlam şekilde atılacağı öngörülmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde kendi çalışma alanını düzenleme sorumluluğunu alabilmesi bu temelden geçmektedir ayrıca ergonomik olarak çocuğun gelişim düzeyine uygun olan bir ortamda çalışan bireyin ileriki dönemde hem fiziksel hem de sosyal gelişiminde sağlam temeller olacağı aşikardır.

Araştırma bulguları çalışma yoğunluğunun haftada altı günle babalarda toplandığını göstermektedir bu da çocuklarla evde en çok vakit geçiren ebeveynin anne olduğuna işaret eder ve yarı zamanlı çalışan ve çalışmayan annelerin oranı %80 ve %98 gibi azımsanamayacak kadar büyük bir farkla karşımıza çıkarak bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu noktada da annelerin çocukla en çok ilgilenen yetişkin olarak son derece donanımlı olması gerekliliği belirlemektedir. Çocukla ebeveyn arasında sağlıklı ve verimli bir iletişim kurulmasında kitap okuma faaliyetinin önemli bir yer tuttuğu araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Çocuklara ilgilerine hitap eden, onların erken okuryazarlık becerilerini, alıcı ve ifade edici dil özelliklerini destekleyecek kitaplar okumak onların dil becerilerini destekleyecektir (Garvie, 1990). Ancak evde düzenli olarak kitap okuma alışkanlığının "haftada 1-2" seçeneğinde yığıldığını görüyoruz ve bu durumun erken okuryazarlık farkındalığında rol model olma anlamında düşük bir oran olduğunu söylemek mümkündür. Evde her gün kitap okuyanların oranının ise yalnızca yaklaşık ¼'tür. Hatta evde hiç kitap okumayanların oranı toplam örneklemin yaklaşık %11'i olup oldukça yüksektir. Hiçbir şekilde kitap okuma ortamı olmayan bir evde çocuğun yetişkin olarak kimseyi örnek alamayacağı ve bu kritik dönemde önemli gelişimlerde sorun yaşayacağı

aşikârdır. Snow, 1983'te yaptığı çalışmasında çocuklara sesli kitap okuma çalışması yaparak onların dil edinimlerini hızlandırdığımızı, sözcük dağarcıklarına önemli katkılarda bulunduğumuzu ve hatta kitabın ve yazının yönünü biz söylemeden öğrendiklerini dile getirir. (Snow C. E., 1983). Bu duruma şahitlik eden bir diğer veri ise “Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?” sorusuna verilen cevaplardır. Bu maddede örneklemin yaklaşık 1/10'u evde hiçbir şekilde çocuğuna kitap okuma çalışması yapmamaktadır. Bu durum çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin sadece okul ortamında desteklendiğine işaret eder ve bu da gelişimin en önemli ayağının yürümediğini gösterir. TUIK'in 2022 verilerine göre kitap okumaya gün içinde ayırdığımız vakit 1 dakika olarak belirtilmiştir. 24 Temmuz'da yayınlanan rapora göre 15 yaş ve üzeri bireylerin yaklaşık %70'inin son 12 ayda hiç kitap okumadıkları ortaya konulmuştur (www.tuik.gov.tr, 2023). Toplumumuzun bu üzücü gerçeğinin altında yatan neden kitap okuma alışkanlığını bir hayat tarzı haline getirmemiş olmamızdır. Burada ev ortamında çocuğa sunulan uyaranlar ve nasıl rol-model olduğumuz betimlenmektedir. Aynı maddenin bir diğer seçeneği olan “ayda 1-2 kez” sıklığı ise yaklaşık 1/3'üne denk gelmektedir ki bu da aynı şekilde zayıf bir destek ortamı olduğuna kanıttır. Bununla birlikte tüm seçenekler içinde çocuğuna her gün sesli kitap okuyan ebeveyn oranı ise yaklaşık %40'tır. Oran olarak seçenekler arasında listenin başında yer alması erken okuryazarlığın büyük oranda sesli kitap okumayla desteklendiğini gösterse de toplam verilerin yarısının altında kalması ebeveynlerin yeterli farkındalık seviyesinde olmadıklarından ev ortamında yeterli desteğin verilmediği yorumunu yapmamıza neden olur. Bu verilere ek olarak çocuklarına okuldan ya da kütüphaneden hiç ödünç kitap almayan ebeveyn oranı genelin yaklaşık %80'ine işaret etmektedir ki bu da farkındalık ve davranış noktasında zayıf kalındığının sayısal değeridir. Evde çocuğa bilgisayar ya da tableten hiçbir zaman kitap okumayan ebeveynlerin oranı yarıdan çok fazladır. İnternet bağlantısı olmayan ev oranının çok düşük olduğunu 1.soruyu değerlendirirken incelemiştik, bu veriyi düşündüğümüzde dış dünya ile sanal bağlantının hemen her evde olduğunu ancak bu imkânın çocuğun erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek alanlarda kullanılmadığı yorumuna kolaylıkla ulaşabiliriz. Buna ek olarak ebeveynlerin beyanına göre çocukların %60'ından fazlası günün 30 dakika ve 2 saat aralığını tablette video izleyerek, oyun oynayarak ya da sosyal medyada geçirmektedir. Bu orandan yola çıkılarak erken okuryazarlık dönemindeki çocuklar için gerekli olan erken okuryazarlık uyaranlarının verilmediği çok uzun bir süreye işaret edebiliriz ki bu da yine ebeveynlerin erken okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma farkındalıklarının genel olarak düşüklüğü sonucuna varılır. Stegelin 2002'deki çalışmasında çocuğa sunulan erken okuryazarlık imkânlarının ilk önce evde başladığını söyler

ve bu becerilerin kazanılmasının ileriki akademik yaşamlarında ve sosyal ortamlarda büyük avantaj sağlayacağını dile getirir (Stegelin, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumları ev ortamından sonra eğitimin formal ve sistematik şekilde çocuklara sunulduğu profesyonel bir ortam içerir. Burada alınan eğitimler çocuğa hayatı boyunca kullanacağı beceri ve farkındalıklara ulaşma imkanı sağlar. Bireyin gelişimini dönemler bazında inceleyen araştırmacılar da okul öncesi dönemde elde edilen becerilerin tüm gelişim alanlarında gelecek yıllara rehberlik ettiğini vurgular. Dil gelişimi de bu dönemde kazanılan önemli becerileri barındırır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönemde dil becerilerine gerektiği oranda ulaşamayan çocuklarla bu becerileri kazanarak büyüyen çocuklar arasında kapatılması zor bir ara açılmaktadır (Oğuzkan & Oral, Okul Öncesi Eğitimi, 2003). Bu bilgiler ışığında verileri incelediğimizde çocukların sadece %7,2'sinin 3 yıldır okul öncesi eğitime devam ettiğini gösteren veriler hala okul öncesi eğitimin en erken yaşta başlamasının gerekliliğinin büyük çoğunluk tarafından anlaşılmadığı yorumunu yapabiliriz. Buna ek olarak çıkan sonuçlarda çocuğun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmenlerle görüşüp ortak paydada buluşma oranının da oldukça düşük olduğunu görmekteyiz. Elde edilen verilere göre çocuğunun gelişimi ile öğretmenle ayda 1-2 kez görüşme yapan ebeveynlerin oranı %43,7 ile yarıya yakındır. Oysa çocuğun gelişiminde onları profesyonelce gözlemlene fırsatı bulan ve günün büyük çoğunluğunu onlarla geçiren öğretmenlerden dönüt olarak erken okuryazarlığa dair eksikleri ve gereksinimleri gidermek için evde gereken çalışmaları yapmaya çalışmak çocukların dil becerilerine ulaşmasına ivme kazandıracaktır. Evde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmaların uygulanma sıklığına baktığımızda ise, ebeveynlerin okulda öğrenilenlerle ilgili, günlük rutinlerle ilgili çocuklarla sık sık iletişim kurduklarını ve yüksek sesle şarkı söyleme etkinliği yaptığını görmekteyiz. Bu da çocukların alıcı ve ifade edici dillerine katkıda bulunacaktır yorumunu yapmamızı sağlar. Bununla birlikte alfabe oyunları oynamanın sıklıkla yapılma oranının ise oldukça düşük olduğu ve bu durumun erken okuryazarlık becerilerinin alt alanı olan harf bilgisi becerisi açısından düşük kaldığı söylenebilir. Bu maddeye ek olarak ebeveynlerin neredeyse 1/3'ünün evde hiç kelime yazma çalışması yapmadığı görülmektedir. Erken okuryazarlık kelime yazmayı ya da kelimeleri okumayı amaçlayan bir süreç değildir ancak çocuğun alfabe bilgisini kas gelişimini de göz önünde bulundurarak destekleyici küçük yazı çalışmaları yapmak, ilerdeki yazı hâkimiyetlerine katkı sağlayacaktır. Aynı sorunun alt maddesi olan alfabe oyunları oynama seçeneği ise bazen yapılma sıklığında yaklaşık %65 oranında çıkmıştır. Bu veri umut vadetmekle birlikte artırılması gereken uygulamalardan sadece biridir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çerçevesinde "Kitap okumak, okuduğumuz kitaplarla ilgili konuşmak,

hikâye anlatmak, kelime oyunları ve şekillerle ilgili oyunlar oynamak” seçeneklerinin uygulama sıklığı büyük oranda “bazen” sıklığında çıkmıştır. Bu etkinlikler de sıklığı artırılması gereken ev içi etkinlikleri olarak yorumlanabilir. Bununla ilgili olarak Duran (2022) ailenin çocuğa örnek teşkil ettiğini, bununla birlikte çocuğa gerekli erken okuryazarlık ortamının, araç gerecin sunulması gerektiğini bunu sağlayabilmek için de ailenin evdeki dil ortamının nasıl olması gerektiğine dair bilgisinin olmasının gerekliliğini dile getirir.

Erken okuryazarlık ve dil becerisiyle ilgili bilgi ve tutumları ölçen maddeler incelendiğinde ebeveynlerin yarıdan çok az fazlasının erken çocukluk döneminin dil gelişimi alanındaki önemine katılmaya dair tutum geliştirdiğini görmekteyiz. Bu oran katılımcıların %52’si olsa da geri kalan %48’lik kısmın kayıp oran olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü bu dönemdeki kayıpları telafi etme fırsatı –üstün bireysel farklar dışında- tekrar yakalanmayacaktır. Çocukların erken okuryazarlık deneyimlerinin gelecekteki başarılarını ve sosyal iletişimini etkilediği (Neuman, Dickinson, 2001; Whitehurst, Lonigan; 2001) düşünüldüğünde bu kritik döneme daha çok ilgi ve zaman ayırmanın gerekliliği somutlaşmaktadır. Bu kanıtlara rağmen ebeveynlerin kitap okumaya olan yaklaşımları incelendiğinde kendi kendilerine kitap okuma oranlarının sıklıkla seçeneğinde yığılmış olduğunu görsek de çocuklarına kitap okumayı sıkıcı bulan ebeveynlerin de oranının yaklaşık %60 olması ve dil çevresinin beyin gelişimi için kritik dönem olduğuna dair bilgi veren maddenin sadece %52’lik bir kesim tarafından tamamen kabul görmüş olması bu bilginin önemini anlaşılmadığına işaret etmektedir. Çocukla olan iletişimi betimlememize yardımcı olan bir diğer maddede ise “çocuğun aile içinde duyduğu sözcük sayısının az olmasının, emir ve yasak cümlesi kullanılmasının dil yeteneğini engellediği”ne dair katılım oranını bize sunar. Bu maddeden elde edilen veriler göstermektedir ki neredeyse katılımcı ebeveynlerin 1/3’ü çocukla olan iletişimin, kullanılan sözcük sayısının ve yönergelerin ne denli önemli olduğunun farkında değildir. Bu konuda Suskind (2021) yaptığı çalışmada çocuğa emir cümleleri kurmanın ya da yeterince kelime ile iletişim kurmanın çocuğu işitme engelli bir bireyle aynı noktaya getirerek zihinsel yaratıcılığına kilit vurduğunu açıkça belirtmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma faaliyetlerinin uygulanması sıklığını veren maddede ise ebeveynlerin sadece yaklaşık yarısının bu etkinliklerle ilgili “her zaman” seçeneğini ve “her zamana en yakın olan” seçeneği işaretlediğini görüyoruz. Bu oran ebeveynlerin yarısının etkileşimli kitap okuma faaliyetlerini etkin olarak kullandığını ve çocuklarına katkı sağlamaya çalıştıklarını gösteriyor.

Araştırmanın 3.sorusu kapsamında resmi okul öncesi eğitim kurumları ebeveynleri ile özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerini karşılaştırılmasından elde edilen veriler incelendiğinde Tablo 9’daki veriler bize çocukların dil ortamını betimlemektedir. Bu

veriler içinde aralarında anlamlı farklar bulunan maddeler “ Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir? Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız? Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir? Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tableten e-kitap okursunuz?” maddeleridir. Burada çocukların öğretmenleriyle haftada 1-2 kez görüşerek profesyonel destek almaya ve buna açık olmaya, özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin daha istekli olduğunu görmekteyiz. Bu durum çocukların gelişimlerinin yakından izlenmesini ve eksik kalan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini sağlamak açısından son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim basamağı da diğer eğitim basamakları gibi sadece okulda yapıp tamamlanmaz. Evde ebeveynlerin de çocukların okuldaki çalışmalarını destekleyici ve onlara ivme kazandırıcı aktiviteler yapması gerekir. Süreklilik burada çocuğun sağlam temel atmasında önemli rol oynamaktadır. Aynı maddede ayda 1-2 görüşme sıklığını ise %47,6’lık bir oranla resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri göğüslemektedir. Aynı maddede resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin haftada 1-2 kez ve ayda 1-2 kez oranlarının toplamı %80’e yakındır ki bu da ebeveynlerin farkındalığına ve dil ortamının geliştirilmesine rehberlik noktasında önemli bir bulgudur. Çocukları ile kitap alışverişine çıkıp çocuğun kendisine kitap seçme fırsatı tanınması maddesine baktığımızda her iki ebeveyn grubunun da ayda 1-2 kez sıklığında yığılma olduğunu görmekteyiz. Ancak bu yığılmada, dil ortamı ve ebeveynlerin erken okuryazarlıkla ilgili farkındalıkları dışında farklı dış etkenler olduğunu da düşünerek yorum yapmak son derece objektif olacaktır. Ebeveynlerin demografik bilgilerini hatırlayacak olursak çok büyük bir kısmın haftanın 6 günü çalıştığını hatırlarız. O sebeple çocuklarla kitap alışverişine çıkmak için zaman faktörünü de bu maddeyi değerlendirirken göz önünde bulundurabiliriz. Ancak burada da resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin yaklaşık %40’ının sadece yılda birkaç kez çocuklarıyla kitap alışverişine gidip ona kitap seçme fırsatı tanıdığına dikkat çekmeliyiz. İşte burada da sosyo-ekonomik düzeyin etkilerini görmek mümkün. Çünkü bu oranın özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinde %16,3 olduğu sonucu bulgularda yer almaktadır. Hatta burada sosyo-ekonomik düzeyin devre dışı kaldığını çocuğuyla hiç kitap alışverişi yapmayan ebeveyn oranında görmekteyiz. Burada özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin %14’ü hiçbir zaman çocuğu ile kitap alışverişi yapmazken bu oran resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinde %8,6 olarak karşımıza çıkıyor. Bu noktada yapılacak yorum, sosyo-ekonomik düzey olarak üstte kalan grubun yeterli farkındalık, bilinç ve bilgiye sahip olmadan maddi imkanları avantaja çeviremediğidir. Zaman ya da kitap ihtiyacı için gerekli olan maddi imkana sahip olan ailelerin içinde de çocuğunun erken okuryazarlık faaliyetlerini yeterince desteklemeyen aileler olduğu görülmektedir. Evde

çocukla sesli okuma yapma sıklığına baktığımızda ise “neredeyse her gün” seçeneğinin özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin yaklaşık yarısının işaretlediğini görmekteyiz. Bu oran resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinde yaklaşık %34 oranla diğer seçenekler içinde en üst sırada karşımıza çıkıyor. Ancak alıcı ve ifade edici dil becerisi, hikayeyi anlama becerisi düşünüldüğünde bu oranların beklenenden düşük olduğu yorumunu yapmak yanlış olmaz. Hatta bu noktada en büyük riskin %8,9 oranla resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin evde hiç sesli kitap okuma çalışması yapmadığı çocuklarda olduğunu söyleyebiliriz. Oysa özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin hiçbiri “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlememiştir, yani özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin hepsi çeşitli aralıklarla çocuklarına sesli kitap okuma çalışması yapmaktadır. Anlamlı farkı işaret eden son madde olan tablet ya da bilgisayardan e-kitap okuma faaliyetinin sıklığında ise her iki grupta da ebeveynlerin büyük çoğunluğunun basılmış kitapları seçtiğini söylemek mümkün. Bu durumun da çocuğun kitapla yakın temas kurması, kitabın yönünü anlaması, yazıları ebeveynin parmağına dikkat ederek ve onu takip ederek yazı farkındalığı kazanması gibi becerilere somut kitaplar üzerinden ulaşabileceği sonucunu bize vermektedir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırıldığı Tablo 10’da da hem özel okul öncesi eğitim kurumunda hem resmi okul öncesi eğitim kurumunda çocukların büyük çoğunluğunun harflerin birazını bildiğini bu maddede resmi okul öncesi eğitim kurumu çocuklarının lehine bir anlamlı fark olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların yazı ve alfabe farkındalıklarını “harfleri yazabiliyor” maddesiyle betimlemeye çalıştığımızda da resmi okul öncesi eğitim kurumu çocuklarının yaklaşık 1/3’ ünün harfleri çok iyi yazdığını bu oranın özel okul öncesi eğitim kurumu çocuklarında yaklaşık 1/4 oranında olduğunu söylemek mümkündür ve yine devlet çocuklarının oranının yüksek olduğu verisi karşımıza çıkmaktadır. Sayıları tanıma ve yazma alt becerisine bakıldığında ise resmi okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların büyük çoğunluğunun sayıları 100’e kadar tanıyıp yazabildiğini görmekteyiz ve bu oran resmi okul öncesi eğitim kurumu çocuklarının lehine anlamlı fark olduğunu bize sunmaktadır.

Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına yönelik farkındalıklarını özel okul öncesi eğitim kurumu ve resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri bazında incelediğimizde ise anlamlı fark olan 1 maddeyle karşılaşıyoruz. Elde edilen sonuçlara göre “Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım” seçeneğinde özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri ile resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu etkinliğe resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri çoğunluklu

olarak ara sıra yer verirken özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynleri “sık sık” seçeneğinde çoğunluktadır. Yazı, ses ve harf farkındalığına katkıda bulunması beklenen öyküdeki kelimeleri parmakla takip etme faaliyetini “ara sıra, sık sık ve her zaman” seçeneklerinde özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin $\frac{3}{4}$ 'ünden fazlasının uyguladığını görmekteyiz. Aynı madde için resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin ise az bir farkla $\frac{3}{4}$ oranının altında kaldığını söylemek mümkündür. Kitap okurken durup çocuğun gözlem ve tahminlerini alma maddesinde ise ebeveyn grupları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin çoğunluğu “arası sıra” seçeneğinde, resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveynlerinin çoğunluğu ise “sık sık” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu maddede “her zaman” seçeneğini belirten ebeveynler ise %25,6 özel okul öncesi eğitim kurumu, %25,8 resmi okul öncesi eğitim kurumu ebeveyni olmak üzere neredeyse aynı oranda karşımıza çıkmaktadır. Ancak maddeyi genel değerlendirecek olursak bu faaliyetin “her zaman” yapılma sıklığının yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'e denk gelmesi yine erken okuryazarlığın düşünme becerisine olan bu faaliyetini uygulayan ebeveynlerin düşük oranda olduğu bilgisini bize verir. Öyküyü anlama becerisine katkısı olacak olan “Kitaptaki kahramanların adlarını, olayları, mekânı, zamanı ve oluş sıralarını sorarım” maddesinde de yine “ara sıra ve sık sık” seçeneklerinde yığılma olduğunu görmekteyiz ki bunu her zaman yapan ebeveynlerin oranı özel okul öncesi eğitim kurumu bazında %20'nin altında kalmıştır. Özellikle alıcı ve ifade edici dili destekleyecek olan bu faaliyetin de yine her zaman yapılma sıklığının artırılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Karşı perspektiften kitaptan ne anladığını yordayan soruların sorulma sıklığı her iki ebeveyn grubu için de her zaman seçeneğinde yığılmaktadır. Bu veriler doğrultusunda Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına ayrılan zamanın artırılması gerekliliğini vurgulamalıyız. Araştırmadan elde edilen bulgular ne yazık ki ailelerin erken okuryazarlık konusunda çocuğun dil ortamının zenginliği, kitap okumaya karşı tutumları ve etkileşimli kitap okuma farkındalıklarının ileri düzeyde olmadığı bulunmuştur Lerner (2000) erken okuryazarlığı kelimelerin, hikâyelerin, dilin yazı ile harmanlanmış dünyasına erken çocukluk döneminde adım atmak olarak tanımlamaktadır. Ebeveynler olarak bilinçli ya da bilinçsiz şekilde çocuklarımızı bu etkinliklerden uzak tutarak bu verimli, öğretici ve eğlenceli dünyadan çocuklarımızı mahrum bırakmış ve gelişimlerine sekte vurmuş oluyoruz.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler erken okuryazarlık dönemindeki çocukların evdeki dil ortamlarının zayıf olduğunu, ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma faaliyetlerine yönelik

farkındalıklarının düşün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ebeveynlere, öğretmenlere, araştırmacılara ve politika yapanlara sunulan öneriler aşağıda verilmiştir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler: Aile öğrenmenin başladığı ilk ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli konularından dolayı anne ve babalar çocuklarıyla daha çok vakit geçirmelidir. Burada geçirilen vaktin niteliği süresi ve tabii çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine olan katkısı önemlidir. Bu nedenle aileler hem bireysel olarak kitap okuma faaliyetini artırmalı hem de çocuklarıyla kitap okuma çalışmalarına ağırlık vermelidir. Bu çerçevede ailelerin evde dil ortamının zenginleştirilmesi ve bu konuda eğitime ihtiyaçları vardır. Dil ortamının zenginleştirilmesi derken okul öncesi dönemine yönelik kaliteli kitaplar seçme konusunda ebeveynlerin daha titiz olması gerekmektedir. Bu konuda gerekli bilgiye sahip olmadığını düşünen ebeveynler öğretmenlerden yardım alarak nitelikli ve erken okuryazarlık dönemindeki çocuğa uygun kitaplar seçebilir. Bu bilgilerle de evde küçük de olsa bir kütüphane oluşturabilir. Bir kitaplık oluşturmanın maddi olarak maliyetli olduğu düşünen aileler, çocuk kütüphanelerinden ve okul kitaplığından faydalanabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler: Öğretmenler, okul öncesi eğiti kurumuna devam eden bireyin en uzun süre vakit geçirdiği yetişkinlerdir. Bu nedenle her anlamda donanımlı ve rol-model olmalıdırlar. Bu rol-model olma sorumluluğu gelişimin her alanında önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi sürecinde de öğretmenlerin “etkileşimli kitap okuma” faaliyetlerine hakim olması ve bunları iyi şekilde uygulaması önemli bir noktadır. Bu noktada öğretmenlerin günlük faaliyetlerine mutlaka etkileşimli kitap okuma çalışmalarını dahil etmesi faydalı olacaktır. Gerek gördüğünde bireysel olarak ebeveynlerle iletişime geçip bu sürecin evde de desteklenmesine dair gerekli bilgilendirmeleri yapmalıdır. Ebeveynlere gerekli bilgilendirmeyi yaptıktan sonra evdeki dil ortamını kitaplıktaki kaynaklarla beslemelidir. Öğretmen çocuklardaki dil gelişimine yönelik gözlemlediği hiçbir eksiği atlamamalıdır. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık hem akademik hem de sosyal gelişimin temelini oluşturduğu için, ebeveyn ya da ebeveynlerin bu konudaki farkındalığı son derece önem taşımaktadır. Nöropsikoloji alanında yapılan araştırmalar bunun önemini ortaya çıkardığına göre, okul öncesi kurumlardan önce kadın doğum uzmanları, erken yaşta kitap okuma ve çocukla nitelikli iletişime geçme konusunda ailelere bilgilendirme yapmalıdır. Okulöncesine başladığı anda bu süreç öğretmenler tarafından daha profesyonelce yürütülür, hangi kitapların alınacağı, ne sıklıkta ve nasıl okunacağı konusunda ailelere yönelik eğitim verilmesine ihtiyaç vardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Bu çalışma betimsel bir araştırma olduğundan evdeki dil ortamı ve ailelerin erken okuryazarlık ve etkileşimli kitap okumaya yönelik

farkındalıklarını olduğu haliyle ortaya koymuştur. Bu alanda çeşitli çalışmalar var olsa da ebeveynlerin farkındalık ve donanımlarının incelendiği çalışmalar az sayıdadır. Bu nedenle araştırmacılar “etkileşimli kitap okuma” kavramıyla, ebeveynlerin bu konudaki donanımlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalar yapabilir.

Politika Yapanlara Yönelik Öneriler: Bu konuda yapılacak çalışmalar, okul öncesi programına alınarak il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince denetlenip bu konuda öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik atölye çalışmaları yürütülmelidir. Ulusal alanda Milli Eğitim Bakanlığının desteklediği bir seferberlikle ücra noktalardaki anaokullarına erken okuryazarlığı desteklemek adına kitap ve materyal desteği sunulup gerekirse eğitim öğretim yılının belli dönemlerinde okullara düzenlenen gezici kütüphaneler ve uygulama ekipleriyle bu eksiklik giderilmelidir. Bu kapsamda erken çocukluk döneminde zengin bir dil ortamı nedir ve nasıl oluşturulur, kitap okumaya karşı ebeveynlerin tutum ve davranışları nedir ve nasıl olmalıdır gibi sorular içeren bir uygulama programı düşünülebilir. Son olarak etkileşimli kitap okuma konusunda okullarda ebeveynlerle uygulamalı bilgilendirme atölyeleri yapılabilir. Buna ek olarak annelerin gebelikten başlamak üzere bilinçlendirilmesi amacıyla kadın doğum uzmanları tarafından hem gebelik sürecinde hem de yeni doğan sürecinde nasıl bir yol izlemesi gerektiğine dair bilgilendirmeler yapılabilir.

Kaynakça

- Acuner, A. M. (1990). Betimsel Araştırma ve Problem Çözümü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 153-159.
- Adsız, R. (2023). İlkokul Öğrencilerin Ödev Yapma Alışkanlığı Kazandırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması (Batum Örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 10(3), 232-246.
- Akduman, G. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. U. Balat içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş İçinde* (s. 2-15). Bursa : Pegem Akademi.
- Akıncı Oktay, S. (2006). Türk çocuklarının kişisel deneyim anlatılarının sosyodilbilimsel analizi üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Dialogic Reading: Its Effectiveness on Receptive and Expressive Language of Children in Need of Protection. *İlköğretim Online*, 622-639.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi Ve Türk Anlambilimi* (2. b.). Ankara: A.Ü. D.T.C.F. Yayın.
- Aksan, d. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Akşin Yavuz, E. (2019). İlkokula Hazırbulunuşlukta Aile, Öğretmen ve Okul Ne Yapmalı? *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* (s. 111). içinde Ankara: Anı.
- Aktan Kerem, E. (2001). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi. . *Doktora Tezi, İstanbul*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş Ve Gelişim Tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi*.
- Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlıdaki İlk Programları ve Ders Uygulamaları İle Yaratıcı Dramanın İlk İzleri. *Aklın ve Bilimin Saydınlığında Eğitim*(51).
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000- MS 2015*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altan, M. Z. (2021). Bilinçli Farkındalık ve İngiliz Dili ve Öğretimi Lisans Öğrencilerinin MAAS'a (The Mindful Attention Awareness Scale/ Bilinçli Farkındalık Dikkat Ölçeği) Dayalı Farkındalık ve Dikkat Düzeyleri. *International Journal of Humanities and Education*, 612-649.
- Altınkaynak Özen, Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi . *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* , 37-49.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. . Anı Yayıncılık.

- Altun, D. (2016). A Multilevel Analysis of Home and Classroom Literacy Environments in Relation to Preschoolers' Early Literacy Development. *Doktora Tezi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 255-259.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child Joint Writing in Low SES: Sociocultural Factors, Maternal Mediation and Emergent Literacy. *Cognitive Development*, 831-852.
- Armbruster, B. B., & Osborn, J. (2003). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Kindergarten Through Grade 3*. Jessup: National Institute for Literacy.
- Arnold, D. H. (1994). Accelerating language development through picture book reading. *Replication and extension to a videotape training format. Journal of Educational Psychology*, 235-243.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading. *Replication and extension to a videotape training format. Journal of Educational Psychology*, 235-243.
- Aydoğan, Y., & Koçak, N. (2003). Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 203-210.
- Aygün, A. (2022). Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Farklı Değişkenler İle İncelenmesi Ve Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi . *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azazi, S. (2022). Çocukların Dil Gelişimleri İle Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bağçeli Kahraman, P., Taner Derman, M., & Sadioğlu, Ö. (2017). Kanada'da Okul Öncesi Eğitim. H. A. Başal içinde, *Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim* (s. 201-219). Ankara: Nobel.
- Balıdede, F. (2012). Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Balıkçı, Ö. S., & Görgün, B. (2022). Erken Okuryazarlık Döneminde Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23-44.

- Başal, H. A. (2004). *Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim*, . İstanbul: Morpa Kültür.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve Psikoloji: Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Başal, H. A., & Kahraman, P. B. (2017). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. H. A. Başal içinde, *Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim* (s. 1-35). Ankara: Nobel.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 77-89.
- Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baykoç, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması*. Ankara: YaPa.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların OkumaYazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8-22.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. . New York: Guilford Press.
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning Words During Shared Book Reading: The Role of Extratextual Talk Designed to Increase Child Engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 404-410.
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of Teachers' Reading Aloud Styles on Vocabulary Acquisitionand Comprehension of Students in the Early Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 465-473.
- Brock, A., & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. SAGE Publications.
- Browder, D. M., Trela, K., & Jimener, B. (2007). Training Teachers to Follow a Task Analysis to Engage Middle School Students With Moderate and Severe Developmental Disabilities in Grade-Appropriate Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 206-219.
- Bulunuz, M., & Nermin, B. (2021). Evaluation of the Leadership Qualities of Principals Regarding the Prevention of Noise Pollution in School: A Case Study. *International Journal of Educational Research Review*, 501-525.
- Bulunuz, M., & Özgür, K. (2021). Analysis of Parental Opinions on Sound and Noise Pollution in Learning Environments. *Journal of Family Counseling and Education*, 6(2), 1-32. <https://doi.org/10.32568/jfce.958595>
- Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading Instruction for Students Who Are at Risk or Have Disabilities*. Boston: Pearson Education.

- Button, K., & Johnson, M. (1997). The Role of Shared Reading in Developing Effective Early Reading Strategies. *Reading Horizons: Journal of Literacy and Language Arts*, 4(37), 262-273.
- Cabell, S., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. (2011). Profiles of Emergent Literacy Skills Among Preschool Children Who are at Risk for Academic Difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-14.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 489-509.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 75-80.
- Çelik, E. S. (2021). Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, E. S. (2021). Aile Katılımlı Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamına Etkisinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, V., & Yeşilyurt, E. (2013). Kalkınmada Eğitimin Rolü: Sayısal Veriler Işığında Kop Bölgesi Eğitim Göstergeleri. 3-12.
- Centers, R. (1949). *The Psychology of Social Classes*. . Princeton University Press.
- Çetin, A. (2019). Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A. (2020). Okuryazarlığa Bakış ve Erken Okuryazarlık. G. U. (Ed.) içinde, *Erken Okuryazarlık Eğitimi* (s. 24-46). Nobel.
- Cingi, M. A. (2022). Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clay, M. M. (1966). Emergent Reading Behaviour. *Doctoral dissertation, The University of Auckland*.
- Clay, M. M. (1979). *What Did I Write? Beginning Writing Behavior*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.

- Çubukçu, Z. (1991). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1975). Türkçe Türetme Sistemi Üzerinde Psikolinguistik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(1-2), 35-58.
- Cüceloğlu, D. (2017). *Geliştiren Anne Baba*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Savaşçı*. Remzi Kitabevi.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2008). *Dil ve Çocukta dil Gelişim Kuramları*. anaokullu.com: <https://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> adresinden alındı
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, Writing, and Other Essentials. *Language Arts*, (s. 652-658).
- Deniz, M. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dereobalı, N., & Mihriban, Ö. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Yapılandırılmamış Materyallerle Hikaye Oluşturmanın Önemi. *Tömer Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 51-65.
- Dewey, J. (2022). *Okul ve Toplum*. (H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Dickinson, D., & McCabe. (2001). Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. 16(4), 186-202. *Learning Disabilities Research & Practice*, 186-202.
- Dickinson, D., & Tabor, P. O. (2001). *Beginning Literacy With Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Doyle, A. R. (2009). A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning. *PhD Thesis. University of Toronto*.
- Duyan, K. G. (2022, Ocak 18). Anasınıdı Eğitimi Alan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2016). Comparing Children with ASD and Their Peers' Growth in Print Knowledge. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2490-2500.
- Dyson, A. H. (2003). *Brothers and Sisters Learn to Write Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York: Teachers College Press.

- Edwards, C. P., & Willis, L. M. (2000). Integrating Visual and Verbal Literacies in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 259-265.
- Enerem, D. (2018). 60-72 Ay Arası Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi.
- Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 125-156.
- Erdoğan, T. (2013). Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazmaya Hazırlık. T. Erdoğan içinde, *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 603-619.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 193-204.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca Dolunay, A., & Kudret Bahap, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 1449-1472.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 269-292.
- Ergün, M., & vd. (1987). "Üniversite Öğrencilerinde Dil Ve Anlatım Bozuklukları". *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(1).
- Erkan Süel, E. (2011). İlköğretim 1. Sınıf Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language & Emergent Literacy Skills*. PH Brookes Pub.

- Ezell, H., & Justice, L. (2000). Increasing the Print Focus of Adult-Child Shared Book Reading Through Observational Learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 36-47.
- Farver, J. A., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home Environments and Young Latino Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 196-212.
- Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening tool. *Ann. of Dyslexia*, 161-178.
- Fidan, N., & Erdem, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fişek, G. O., & Yıldırım, S. M. (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: MEB.
- Fisher, J. (2010). *Moving on the Key Stage 1* (1st b.). London: Open University Press.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Schatschneider, C. (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. *Journal of Educational Psychology*, 37-55.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- Ghoting, S. N., & Martin-Diaz, P. (2006). *Early literacy storytimes your library: Partnering with caregivers for success*. Chicago: American Library Association.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Özel Yayın.
- Gök, F. N. (2013). Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gök, N. F. (2013). Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goodman, S., Lillis, T., & Maybin, J. a. (2003). *Language, Literacy and Education: A reader*. London: Trentham Books.
- Gordon, A., & Browne, K. (2005). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Thomson Delmar Learning.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of Teachers' Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 465-473.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17-30.

- Gupta, M. (2009). *Early childhood care and education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Gupta, S. (2009). *Early Childhood Care and Education*. New Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Hardiman, M. M. (2003). *Connecting brain research with effective teaching: The brain-targeted teaching model*. Lanham: Scarecrow Press.
- Hargrave, A. S., & Senechal, M. (2000). A Book Reading Intervention With Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 75-90.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The Early catastrophe. *American Educator*, 6-9.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The Early Catastrophe. *Education Review: Schools at the Heart of Their Communities*, 110-118.
- Hashim, T., & Ramadhan, M. A. (2019). The Need for Developing a Fourth Level of Awareness in Human Consciousness: Unconsciousness, Preconsciousness, Consciousness and Postconsciousness. *Journal of Psychology & Psychotherapy*.
<https://doi.org/10.35248/2161-0487.19.9.362>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. *American Federation of Teachers*, 10-44.
- Hollingsworth, P. M., & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (T. v. Gürkan, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(4), 59–67.
- Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 59-67.
<https://www.northernpathways.ca>. (2021). <https://www.northernpathways.ca/post/kanada-egitim-sistem-adresinden-alindi>
- Huebner, C., & Payne, K. (2010). Home Support for Emergent Literacy: Follow-up of a Community-Based Implementation of Dialogic Reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 195-201.
- IEA, & TIMSS&PIRLS. (2023). 08 05, 2023 tarihinde <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html> adresinden alındı
- IRA, & NAEYC. (1998). Children, International Reading Association and National Association for the Education of Young. *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading*

- Association and the National Association for the Education of Young Children, (IRA and NAEYC), (s. 30-46).*
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköretim Online, 1(15)*, 125-135.
- Işıkoğlu, N., & Şimşek, Z. C. (2020). Ebeveyn-Çocuk Birlikte Okuma Alışkanlıkları Etkinlikleri ve Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Dil Gelişimine Olan Etkisi. *Milli Eğitim, 177-189*.
- İzbul, Y. (1981). Dilin Evrenceleri Ve Konuşmaya Dayalı Bildirişimin Evrimi: Hocket'in Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(4)*, 76-100.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning*. Santiago: The Brain Store.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education, 81-89*.
- Jones-Diaz, C. (2007). Literacy as social practice Language. C. J.-D. L. Makin (Dü.) içinde, *Literacies in Childhood : Changing Views, Challenging Practice*. (s. 31-42). Marrickville, N.S.W: Elsevier Australia.
- Jurgens, R. J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 345-359*.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in At-Risk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17-29*.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., & Sullivan, A. (2005). Descriptive-Developmental Performance of at-Risk Preschoolers on Early Literacy Tasks. *Reading Psychology, 1-25*.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., & Grimm, K. (2005). Language Impairment, Parent—Child Shared Reading, and Phonological Awareness: A Feasibility Study. *Topics in Early Childhood Special Education, 143-156*.
- Justice, L., & Ezell, H. (2004). An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools, 185-193*.
- Justice, L., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children, 8-13*.

- Justice, L., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 99-113.
- Justice, L., & Sofka, A. (2010). *Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*. New York: Guildford Press.
- Kalburan, F. N. (2010). *Öykülerle Alfabe* (1. b.). Ankara : Eğiten Kitap.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*. Dergâh Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Karakelle, S. (2014). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 45-56.
- Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, 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*, 237-268.
- Kaynak Ekizi, K. B. (2017). MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi.
- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *The Principles of the Developmental Psychology* (3rd b.). California: SAGE.
- Kırca, M. A. (2007). Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koch, L. A. (2018). Parent Involvement in Early Childhood Education and its Impact on the Development of Early Language and Literacy Skills: An Exploration of One Head Start Program's Parent Involvement Model. *A Dissertation*. Drexel University .
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Children's Reading Attitudes and Vocabulary Development. *Reading Improvement*, 55-61.
- Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. . H. Diken içinde, *Erken çocukluk eğitimi içinde*. Ankara : Pegem Yayınları.

- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır (Dü.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara : ANI.
- Kuru, N., & Koç Tüylü, D. (2019). İlkokula Hazırlıta Erken Okuryazarlık Eğitimi. Ö. Polat (Dü.) içinde, *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* (s. 142-161). Ankara: ANI.
- Kush, J., Watkins, M., & Brookhart, S. (2005). The Temporal-Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude. *Educational Research and Evaluation*, 29-44.
- Lane, H. B., Pullen, G. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure*, 101-110.
- Lver, R., & Senechal, M. (2011). Discussing Stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-24.
- Maki, H., Voeten, M., Vauras, M., & Poskioarta, E. (2001). Predicting Writing Skill Development with Word Recognition and Preschool Readiness Skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 643-672.
- Marjanovič, S. e. (2012). The Importance of Book Reading for Storytelling Skills in Children. *Journal of Child Development*, 125-138.
- Marsh, J. (2005). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoudledgeFalmer.
- Marshall, J. (1974). *Anadili Öğretimi*. (K. Cahit, Çev.) İstanbul: MEB yayınları.
- Mayer, K. (2007). Emerging Knowledge About Emergent Writing. *Young Children*, 34-40.
- Mazi, S. (2020, Mart 31). <https://www.setav.org/5-soru-ismicrenin-koronavirus-ile-mucadelesi/adresinden-alindi>
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 230-239.
- McGinty, A., & Justice, L. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children with Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 81-97.
- MEB. (1973, Haziran 24). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2021, Haziran 6). <http://mevzuat.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden alındı

- Mialaret, G. (1977). La naissance du Bulletin du Groupe d'Études de Psychologie. *Bulletin de psychologie*, 965-968.
- Misty, L., Connie, M., Laura, T., & Gina, T. (2013). Improving Pre-Kindergarten Children's Attitude and Interest in Reading Through a Parent Workshop on the Use of Dialogic Reading Techniques. *Reading Improvement*, 5-11.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. . *Developmental Neuropsychology*, 5-19.
- Morga, P. L., & Meier, C. (2008). Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing School Failure*, 11-15.
- Morgan, C. (2010). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş, & R. Eski, Dü) Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 537-554.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. . New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2001). Literature-Based Introduction in the Early Years. S. B. Neuman, & D. K. Dickinson içinde, *Handbook of Early Literacy Research* (s. 348-418). New York: Guilford Publications.
- Morton. (2021). arihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kanada> sitesinden adresinden alındı
- Moser, h. (1965). *Deutsche Sprachgeschichte*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Neal, J., & Ehler, D. (2007). Alphabet Recognition Made Simple. *Intervention in School and Clinic*, 243-247.
- Nelson, P. (2005). Could you and your students use a poetry getaway?. . *The Reading Teacher*, 771-773.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S., Koh, S., & Julie, D. (2008). CHELLO: The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 159-172.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 1(38), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001> adresinden alındı
- OECD. (2020). <https://www.oecd.org/coronavirus/en/> adresinden alındı

- Oğuzkan, Ş., & Aral, N. (2003). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitim*. Ankara: Sevki Matbaası.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: MEB.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *OkulöncesiEğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniveristesi Edebiyet Fakültesi Yayınları.
- Oktay, A. (1989). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. Sakarya: İnönü Üniveristesi Eğitim Fakültesi
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *MÜ Atatürk EğitimFakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 151-160.
- Oktay, A. (1995). *Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi*. İstanbul: Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyumu Raporu.
- Oktay, A. (2007, Şubat 01). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. . . *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi*. Antalya. İstanbul: Neta.
- Oktay, A., & Aktan, E. (2002). A Cross-linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition in Turkish and English Comparaison entre la reconnaissance phonologique et la reconnaissance des mots en turc et en anglais Una comparación lingüística cruzada de la Conciencia F. *International Journal of Early Years Education*, 37-48.
- Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2013). Ankara: MEB.
- okuloncesi.eba.gov.tr*. (2021, Haziran 12). <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/> adresinden alındı
- Öymen, M. (1966). Dil Ve Düñüncede Anadili Ve Yabancı Dil. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, 2(8), 529-538.
- Özdemir, A. (2017). Bütün Öğrencilerin Okulları Finlandiya Okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 59-91.
- Öztürk. (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. Uludağ Üniversitesi. *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 429-451.
- Öztürk, H. (1990). Eğitim ve Felsefe. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*. Ankara.
- Parkes, B. (2000). Read it again! : revisiting shared reading. Stenhouse.
- Phelps, S. (2003). *Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children. Typically Developing Children*. 08 07, 2023 tarihinde https://dc.etsu.edu/etd?utm_source=dc.etsu.edu%2Fetd%2F772&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages adresinden alındı

- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & J. Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics Early Child Spec Education*, 3-17.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 285-293.
- Polat, Ö. (2019). *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* (1. b.). Ankara: ANI.
- Polat, Ö., & Akyol, N. (2019). Okula uyum ve İlkokula Hazırbulunuşluk. *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* (s. 2-3). içinde Ankara: Anı.
- Poyraz, H. (1995). *Dil ve Ahlak*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 87-98.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social Background, Phonological Awareness and Children's Reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 209-225.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn. *Journal of Educational Psychology*, 54-64.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 1(86), 54-64.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2(48), 345-359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Rodriguez, B., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican American Mothers of Low and Middle Socioeconomic Status: Communication Behaviors and Interactive Strategies During Shared Book Reading. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 271-282.
- Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal Talk in Cognitive Development: Relations between Psychological Lexicon, Semantic Development, Empathy, and Temperament. *Frontiers in psychology*, 1-31.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-income Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3-14.

- Saçu, D. (2016). *Finlandiya'nın Müfredat Dersleri Kaldırarak Başlattığı Ezber Bozan Eğitim Sistemi*. <https://ceotudent.com/finlandiyanin-mufredat-dersleri-kaldirarak-baslattigi-ezber-bozan-egitim-sistemi/>. adresinden alındı
- Şahin, N. (1975). *Dil psikolojisine giriş. Ders notları (Çoğaltma)*. Ankara: DTCE.
- Şahin, N. (1978). Dil ve Zihin İşleyişinin Etkileşimi. *Dil ve Zihin İşleyişinin Etkileşimi* (s. 181-204). içinde Ankara: TTK Yayını.
- Sandström, C. I. (1971). *Çocuk Ve Gençlik Psikolojisi*. (R. Şemin, Çev.) İstanbul: Ü.U. E.F. Yayınları.
- Saussure, F. (1976). *Genel Dil Bilim Dersleri I*. (B. Vardar, Çev.) Ankara: TDK Yayını.
- Saussure, F. d. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. (B. Vardar, Çev.) Birey ve Toplum Yayınları.
- Sawyer, W. E. (2011). *Growing Up with Literature (6. baskı)*. Wadsworth Cengage Learning.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S. Neuman, & D. K. Dickinson içinde, *Handbook of Early Literacy Research* (s. 97-110). New York: Guilford Press.
- Sefer, A., Baysal, N., & Sahenk, S. S. (2017). "An Evaluation of Service Quality in Higher Education: Marmara and Nigde Omer Halisdemir Universities' Department of Education Students." . *Universal Journal of Educational Research*, 2056-2061.
- Senechal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 123-138.
- Senechal, M., & Cornel, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Senechal, M., Lefevre, J.-A. T., & Daley, K. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 96-116.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). "Individual Differences in 4-Year-old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of educational Psychology*, 218-229.
- Senemoğlu, N. (2012). Kuamdan UYGulamaya. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (s. 3-5). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek Çetin, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15-27.

- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*(1), 12-16.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-187.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. E. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. *National Academy Press*.
- Snow, C., Burns, S., & Peg, G. (1998). English Language Learners and Reading Difficulties. *National Research Council*.
- Sperling, R. A., & Head, D. M. (2002). Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 233-236.
- Spira, E. G., Bracken, S., & Storch Fischel, J. E. (2005). Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills. *Developmental Psychology*, 225-234.
- Stegelin, D. (2002). *Early literacy education: first steps toward dropout prevention*. Clemson: SC: National Dropout Center, Clemson University.
- Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The Social Environmental Correlates of Reading Ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 681-698.
- Strickland, D. S., Morrow, L. M., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J., & Vukelich, C. (2004). The Role of Literacy in Early Childhood Education. *The Reading Teacher*, 86-100.
- Sucuka, N. (2004). Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*,. İstanbul: Sabancı Ün,veritesi.
- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*,, 4(20), 458-481. <https://doi.org/10.1598/RRQ.20.4.4> adresinden alındı
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent Literacy. P. Pearson, ., R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal içinde, *Handbook of Reading Research* (s. 727-757). New York: Longman.
- Suskind, D. (2021). *Otuz Milyon Kelime "Çocuğunuzun Beynini Geliştirin"*. (E. Eret, & B. Satılmış, Çev.) Ankara: Buzdağı.
- Taş, E. A. (2022). Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.


- Taşkınbaş, İ. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.
- Tekiner, Ö. (1997). OkulöncesiE ğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30–31 Mayıs 1996, Ankara)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Terry, W. (2017). *Learning and Memory (5th b.)*. New York: Roudledge.
- Thomas, A., & Skage, S. (1998). *FamilyLiteracyinCanada: ProfilesofEffectivePractices*. Ontario: Soleil Publishing.
- TÜİK. (2020). *Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr> adresinden alındı
- Tümkaya, S. (2008). Dil Gelişimi. M. Deniz içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara : Maya Akademi.
- Tunçel, H. İ., & Zembat, R. (2017). The Importance and Assessment of Early Childhood Development. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Turaşlı, N. K. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (tarih yok). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Ünal, Ş. (2021). Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık, Ö., & Sinanoğlu, F. (2016). Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programınının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi . *Mediterranean Journal of Humanities*, 459-481.
- Uzuner, Y. (1997, Ekim). Filizlenen Okur-yazarlık. *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri*. Ankara.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, 1106-1114.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 627-643.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram Ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayını.

- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC yayınevi.
- Vukelich, C. (1994). Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Childhood Research Quarterly*, 153-170.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 848- 872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan., C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. . S. Neuman, & D. Dinkinson (Dü) içinde, *Handbook of Early Literacy Research* (s. 11-29). New York: Guildford Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., & Smith, M. F. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & & Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & & Caulfield, M. (1998). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 552-559.
- Whitehurst, G. J.-M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 552-559.
- Wortham, S. C. (2006). *Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching* (4. b.). New Jersey: Pearson/ Merrill.
- Wsseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 1-13.
- www.1milyonkitap.com. (tarih yok). Ağustos 05, 2023 tarihinde 1 Milyon Kitap: <https://1milyonkitap.com/> adresinden alındı
- www.tuik.gov.tr. (2023, Temmuz 24). <https://data.tuik.gov.tr/> adresinden alındı
- www.wikipedia.org. (2021). <http://www.wikipedia.org/>. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kanada> sitesinden adresinden alındı
- Yaden, D. B., & Tardibuno, J. M. (2004). Yaden, D.B. ve Tardibuno, J.M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 29-61.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.

- Yavuz, K. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğumuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı. (2009). Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, K., & Özcabacı, N. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematikle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Aarasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 132-146.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Öznacar, B. (2016). Veli, ebeveyn-anne baba ve okul. . *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* (s. 59). içinde
- Yılmaz, N. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*,, 130-143.
- Yorke, A., Light, J., Caron, J. G., McNaughton, D., & Drager, K. (2018). The Effects of Explicit Instruction in Academic Vocabulary During Shared Book Reading on the Receptive Vocabulary of Children with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 288-300.
- Zembat, R. (1994). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri . *Marara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 313-323.
- Zembat, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zental, S. Z. (1983). Learning Environments: A Review of Physical and Temporal Factors. *Exceptional Education Quarterly*, 4(2), 90-115.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). On reading books to children: parents and teachers. A. S. Kleeck, & E. Bauer içinde, *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. State University of York.

EKLER

Ek 1- Etik Kurul İzni



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

<p>OTURUM TARİHİ 30 EYLÜL 2022</p>	<p>OTURUM SAYISI 2022-08</p>
---	---

KARAR NO 22: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ'un tez danışmanlığında yürüteceği Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sema DENİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma Hakkındaki Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ'un tez danışmanlığında yürüteceği Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sema DENİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma Hakkındaki Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek-2 Kurum İzinleri



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: E-20585590-302.14.02-11180
Konu: Sema DENİZ'in araştırma izni.

08.05.2023

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26.08.2022 tarihli ve 51413142-301.10-7430 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalımız yüksek lisans öğrencisi Sema DENİZ'in araştırma izni çalışması kapsamında Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve öğrenci ile danışmanı Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ'a bildirilmesi konusunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ
Müdür

Ek:
1-Yazı Örneği
2-Eki

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:u63QfarhGU2inz9NwQrHSQ

Belge Doğrulama Adresi: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/>

BUU Eğitim Bilimleri Enst. Üniversite 1 Cd. No: 221 Göztepe Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi için: Halil AYDOĞAN

Telefon No: 0224 29 42 884

Faks No: 0224 29 40 975

Bilgisayar İşletmeni

e-Posta: egbil@uludag.edu.tr

İnternet Adresi: uludag.edu.tr/egitimbilimleri

Telefon No: 0224 29 40 978

Keş Adresi: uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.

Ek 3- Kurum İzinleri



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-67684143
Konu : Sema DENİZ'in Araştırma İzni

05.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04/01/2023 tarih ve 67616357 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Sema DENİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma Hakkındaki Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Yıldırım ilçesine bağlı Vatan Anaokulu, Mevlana Anaokulu, Nurettin Gülten Kutlucan İlkokulu ve Nilüfer ilçesine bağlı Özel Tan Anaokulunda uygulama yapma isteği, 04.01.2023 tarih ve 67616357 sayılı Makam Onayı ile uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:

- 1-Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2-Veri Toplama Aracı (10 Sayfa)

Dağıtım:

- Gereği:
1-Yıldırım İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
2-Nilüfer İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaların Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet
Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr>
E-Posta : argel6@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fatih ALTIN
Uyvan : Bilgisayar İşlemcisi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **0adb-9f2b-3733-9690-9584** kodu ile teyit edilebilir.



Ek 4- Kurum İzinleri



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-67616357
Konu : Sema DENİZ'in Araştırma İzni

04.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Sema DENİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma Hakkındaki Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23/12/2022 tarih ve 89031 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Sema DENİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık ve Etkileşimli Kitap Okuma Hakkındaki Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Yıldırım ilçesine bağlı Vatan Anaokulu, Mevlana Anaokulu, Nurettin Gülten Kutlucan İlkokulu ve Nilüfer ilçesine bağlı Özel Tan Anaokulunda uygulama yapma isteği, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aklı 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.

Mahmut KARAKAYA
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaahsan Mh. İkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet)
Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fahri ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşlemcisi

Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr>
E-Posta : argel6@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ih01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d8e-6453-3c68-8663-c8aa koda ile teyit edilebilir.



Ek 5- Erken Okuryazarlık Ebeveyn Anketi

ERKEN OKURYAZARLIK EBEVEYN ANKETİ

Kıymetli Anne ve Babalar,

Bu araştırmada okulöncesi dönemde (0-6 yaş) çocuğun dil ortamı ve ebeveynin çocuğa kitap okuma deneyimlerinin niteliği değerlendirilmeye çalışılacaktır. Anketi doldurarak, çocuğunuzun okulöncesinde dil ortamı ve beyin gelişimi arasındaki bağlantıları görerek evde onların dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğiniz hakkında fikir sahibi olacaksınız. Toplanan veriler Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında hazırlanan ve ebeveynlerin okulöncesi dönemde erken okuryazarlık ve etkileşimli kitap okuma hakkındaki görüşlerini ve farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Bu anketi dolduran kişilere ait bilgiler gizli tutulacaktır.

Eğitim bilimine olan katkınız için teşekkürler...

- Çocuğunuzun devam etmekte olduğu okul öncesi eğitim kurumunu işaretleyiniz.

Özel okul öncesi eğitim kurumu

Devlet bünyesindeki resmi okul öncesi eğitim kurumu

1. Çocuğa yakınlık dereceniz:

Anne

Baba

Diğer

2. Yaşınız:

15-19 20-25 26-30 31-35 36 + **3. Eğitim düzeyiniz:**İlköğretim Lise Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora **4. Medeni durumunuz?**Evli Boşanmış **5. Kaç çocuğunuz var?****6. İlk çocuk sahibi olduğundaki yaşıınız?.....****7. Anne ve babanın çalışma yoğunluğu aşağıdakilerken hangisiyle ifade edilebilir?**

	Anne	Baba
Cumartesi dâhil 6 gün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hafta içi her gün	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yarı zamanlı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çalışmıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Dergi ve gazeteler dışında evinizde yetişkinlere yönelik kaç kitap var?

- 0-25
- 26-50
- 51-100
- 101-200
- 200'den fazla

9. Çocuk dergisi ve ders kitapları dışında evinizde kaç tane çocuk kitabı var?

- 0-10
- 11-25
- 26-50
- 51-100
- 100'den fazla

10. Evinizde aşağıdaki donanımlardan var olanları işaretleyiniz.

- Kitaplık
- Bilgisayar masası
- Çalışma masası
- Çocuğunuzun kendi odası
- İnternet bağlantısı
- Elektronik kitap okuyucu tablet

11. Kitap, dergi, gazete ya da işinizle ilgili şeyleri bilgisayardan okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

- Haftada 1 saatten az
- Haftada 1-5 saat arası
- Haftada 6-10 saat arası
- Haftada 10 saatten fazla

12. Evinizde düzenli olarak kitap okuma sıklığınız nedir?Her gün Haftada 1-2 Ayda 1-2 Hiçbir zaman **13. Çocuğunuz kaç yıldır kreş ya da anaokuluna gidiyor?**3 yıldan fazla 2-3 yıl arası 2 yıl 1-2 yıl arası 1 yıldan az **14. Çocuğunuzun gelişim ve öğrenmesiyle ilgili öğretmeni ile görüşme sıklığınız nedir?**Haftada 1-2 kez Ayda 1-2 kez Yılda 4-6 kez Yılda 1-3 kez **15. Çocuğunuza okumak için okulundan ya da kütüphaneden kitap ödünç alma sıklığınız nedir?**Hiçbir zaman Haftada 1-2 Ayda 1-2 kez Yılda birkaç kez

16. Çocuğunuzla kitapçıya giderek kendisine kitap seçme fırsatını ne kadar sıklıkta tanırırsınız?

Hiçbir zaman

Haftada 1-2 kez

Ayda 1-2 kez

Yılda birkaç kez

17. Evinizde çocuğunuzla sesli okuma yapma sıklığınız nedir?

Hiçbir zaman

Ayda 1-2 kez

Haftada 1-2 kez

Neredeyse her gün

18. Çocuğunuz bir günde bilgisayar ya da tablette oyun, video, sosyal medya için ne kadar zaman geçirir?

Hiç

30 dk az

30-60 dk arası

1-2 saat

2 saatten fazla

19. Çocuğunuza her gün ne kadar süreyle bilgisayar ya da tabletten e-kitap okursunuz?

Hiçbir zaman

1 saatten az

1-5 saat arası

6-10 saat arası

10 saatten fazla

20. Çocuğunuz anaokulunda, aşağıdaki maddeleri ne kadar iyi yapabiliyor?

	Hiç	Biraz	İyi	
	Çok iyi			
Harflerin çoğunu biliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bazı sözcükleri okuyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cümle okuyabiliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harfleri yazabiliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bazı sözcükleri yazabiliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Anaokulunda çocuğunuzun aşağıda sıralananları ne kadar yapabildiğini işaretleyiniz.

	Hiç sayamıyor	10'a kadar	20'ye kadar	
	100'e kadar			
a. Sayı sayma ve tanıma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sayıları yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hiç	1-2 şekli	3-4	şekli
	4'ten fazla şekli			
c. Üçgen, kare, daire gibi şekilleri tanıma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Okulöncesi dönemde sizin ya da bir başkasının evde çocuğunuzla yaptığı etkinlikleri ve bunların yapılma sıklığını işaretleyiniz:

	Hiçbir zaman	Bazen
	Sıklıkla	
a. Kitap okumak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hikâye anlatmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Alfabe oyunları oynamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Gün içinde yaptığınız şeylerle ilgili konuşmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e. Okuduğumuz kitaplarla ilgili konuşmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Kelime oyunları oynamak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Kelime yazmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Yüksek sesle şarkı söylemek | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Tekerleme ve bilmece oynamak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Sayı oyunları oynamak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Çevremizdeki nesnelere saymak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Şekillerle ilgili oyunlar oynamak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Masa ve kart oyunları oynamak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Birlikte yaptığınız şeyler hakkında konuşmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Çocuğunuzun ilgi duyduğu şeyler hakkında konuşmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p. Okuldaki yaptıkları hakkında konuşmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q. Derslerine yardımcı olmak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r. Okulda öğrendikleri ile ilgili soru sorma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s. Matematik becerilerine yardım etmek | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| t. Okulda okunan kitaplarla ilgili konuşma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I. Aşağıdaki ifadelerle katılma derecenizi 5'lik derecelendirme üzerinden

işaretleyiniz.

1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum,

3=Kararsızım, 4= Katılıyorum,

5= Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.

23. Bir bilgiye ihtiyacım varsa ya da okumak zorundaysam okurum.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

24. Kitap okumaya daha fazla zamanım olsun isterdim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

25. Kitap okumak evimizde önemli bir aktivitedir.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

26. Bir bebeğin ne kadar zeki olduğu büyük oranda doğumdaki doğal zekâsına bağlıdır.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

27. Çocuğun aile içinde duyduğu sözcük sayısının az olması, emir ve yasak cümlesi kullanılması dil edinme yeteneğini engeller.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

28. Okul öncesi dönemdeki dil çevresinin zenginliği bir çocuğun beyin gelişimi için kritik öneme sahiptir.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

29. Okul öncesi dönemde çocuğumla ne kadar ve nasıl konuştuğum, onun öğrenme yeteneğinin gelişimini ve akademik başarısını belirleyen önemli bir etkidir.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

30. Çocuğumla kitap okumak ve okuduklarımla ilgili konuşmaktan hoşlanırım.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

31. Çocuğuma kitap hediye etmekten hoşlanırım.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

32. Çocuğumla kitap okumayı sıkıcı buluyorum.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

33. Çocuğuma kitap okumak için daha fazla zamanım olsun isterdim.

Kesinlikle katılmıyorum Kesinlikle

katılıyorum

II. Çocuğunuza kitap okurken aşağıdakileri ne sıklıkta yaptığınızı derecelendiriniz.

1=Hiçbir zaman; 2=Nadiren; 3=Ara sıra; 4= Sık sık; 5= Her zaman

anlamına gelmektedir.

- 34.** Okuyacağım kitabın konusu ile ilgili benzer bir yaşantısı olup olmadığını ortaya çıkaracak sorular sorarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 35.** Okumaya başlamadan önce kitabın yazarını ve resimleyeni tanıtırım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 36.** Kitabın kapağını birlikte inceleyip içeriği ile ilgili tahminde bulunmasını sağlarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 37.** Kitaptaki resimleri göstererek, hikâyenin ana hatları hakkında fikir edinmesini sağlarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 38.** Kitap okurken öyküde geçen kelimeleri parmağımla işaret ederek okurum.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 39.** Kitabı okurken belirli yerlerde durup sorular sorarak çocuğun gözlem ve tahminin yapmasını sağlarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

- 40.** Kitabı okurken öyküdeki olayla ilgili ne düşündüğünü sorar, yorum yapmasını isterim.

Hiçbir zaman **Her zaman**

41. Kitapta geçen yeni kelimelerin anlamını tahmin etmesini ister, bilmediklerini açıklarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

42. Kitaptaki kahramanların adlarını, olayları, mekânı, zamanı ve oluş sıralarını sorarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

43. Kitap okurken sayı sayma, büyük-küçük gibi boyut bildiren, kare daire gibi şekil bildiren ve düz, kıvrımlı, zig zag gibi uzamsal özellikleri bildiren kelimeleri kullanırım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

44. Okuduğumuz kitaptan ne öğrendiğini ya da ne anladığını sorarım.

Hiçbir zaman **Her zaman**

45. Okuma sonunda, kitapta geçen varlık veya olaylarla ilgili resim ya da el işi yapmaya teşvik ederim.

Hiçbir zaman **Her zaman**

46. Kitapta geçen konu ile ilgili birlikte şarkı söylemeye teşvik ederim.

Hiçbir zaman **Her zaman**

47. Kitaptaki varlıkların seslerini, hareketlerini taklit etmesi, rol yapması ya da canlandırmasını teşvik ederim.

Hiçbir zaman **Her zaman**

ANKET SONA ERMİŞTİR

TEŞEKKÜR EDERİZ!

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Sema Deniz		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2000	2004	Kahramanmaraş Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans-1	2004	2008	Marmara Üniversitesi
Lisans-2	2012	2015	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2023	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2008	2009	Fatih Dershanesi Kadıköy Şubesi
2.	2009	2010	Gökyüzü Koleji
3.	2010	2023	Bursa Özel Tan Okulları Balat
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	TEMA OMEP Türkiye		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	“Dikili Bir Ağcın Olsun” kurum içi fidan dikme projesi. Emotion Coaching Türkiye		
Yayımlar:			
Diğer:			
	Tarih	06.09.2023	
	İmza		
	Adı-Soyadı	Sema DENİZ	