

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA ERKEN OKURYAZARLIĞA
İLİŞKİN MOTİVASYONEL İNANCIN GELİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARDELEN KUŞDEMİR

BALIKESİR, 2024

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA ERKEN OKURYAZARLIĞA
İLİŞKİN MOTİVASYONEL İNANCIN GELİŞİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARDELEN KUŞDEMİR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. SONNUR İŞİTAN

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 202112575003 numaralı Kardelen KUŞDEMİR'in hazırladığı "Okul Öncesi Çocuklarda Erken Okuryazarlığa İlişkin Motivasyonel İnancın Gelişimi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/01/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Mesut SAÇKES

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Sonnur IŞITAN

İmza

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Büşra Şahan AKTAN

İmza

.../.../...
Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Kardelen KUŞDEMİR

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli bir dönemdir. Bu araştırmada erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yüksek lisans eğitim sürecimin en başından itibaren yol göstericim olan, benden yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni her zaman motive eden, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum ve duyacağım kıymetli hocam Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN'a en içten dileklerle teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince değerli bilgi ve birikimlerinden yararlandığım, tezimin hazırlanma sürecine fikir ve önerileriyle destek veren sayın Prof. Dr. Mesut SAÇKES hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürime katılmayı kabul eden ve fikirlerine çok kıymet verdiğim hocalarım sayın Doç. Dr. Dilan BAYINDIR ve Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin hazırlanmasına önemli katkılar sunan, bu süreçte sorularımı içtenlikle cevaplayan Öğr. Gör. Dr. Caner BÖREKÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana maddi ve manevi her türlü desteği veren canım aileme, beni her zaman başaracağıma inandıran sevgili eşim Mertcan KUŞDEMİR'E ve tez sürecim boyunca bana destek olan tüm arkadaşlarıma içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama gönüllü olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerine ve öğrenci ailelerine teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2024

KARDELEN KUŞDEMİR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA ERKEN OKURYAZARLIĞA İLİŞKİN MOTİVASYONEL İNANCIN GELİŞİMİ

KUŞDEMİR, Kardelen

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN

2024, 107 Sayfa

Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişimi üzerinde ev ve sınıf ortamında çocuğa sağlanan çevre, çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişimini incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacına yönelik olarak okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonları ile bağımsız değişkenler belirlenmiş ve ilişkide ev okuryazarlık ortamı ile sınıf okuryazarlık ortamının etkisine de bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi ile seçilmiş Balıkesir ilinin Bandırma ilçesinde MEB'e bağlı resmi 2 bağımsız anaokulu ve Bandırma ilçesinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı 2 özel gündüz bakımevi 2022-2023 eğitim öğretim yılında devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri (132) ve öğretmenleri (16) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)" ve demografik bilgi formu, "EVOD" ve "OSED" kullanılmıştır. Veriler 6 aylık bir süre içerisinde 3 aşamada toplanmıştır. 1. Uygulama da veriler aile ve öğretmenlere tüm ölçekler aynı anda dağıtılarak toplanmıştır. Diğer iki uygulamada ise sadece "ÇOYAM" ile ebeveynlerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubundaki çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarına etkisini ortaya çıkarmak için tekrarlı ölçümler için Repeated ANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Ev erken öğrenme ve okuryazarlık ortamı özellikleri ile okul öncesi sınıf içi

okuryazarlık ortamlarının özelliklerinin etkisini görebilmek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi Repeated MANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Çok Faktörlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Elde edilen ANOVA analizi sonuçlarına göre uygulanan “Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)” uygulamalarının çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarına etkisine bakıldığında anlamlı düzeyde bir ilişki çıkmamıştır. Elde edilen MANOVA analizinde, 1. ÇOYAM ölçeği uygulaması ile birlikte uygulanan “EVOD” ve “OSED” araçlarına göre ev ve sınıf okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına göre etkisini gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre de ev ve sınıf okuryazarlık ortamlarının çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik motivasyonları etkisi ile ilişkisine bakılmış ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma ile çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını inceleyen uzunlamasına yapılan nadir çalışmalara yenisi eklenmiştir ve alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık Becerileri, Okuryazarlık Motivasyonu, Okul Öncesi Eğitim, Uzunlamasına Araştırma

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL BELIEFS ABOUT EARLY LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN

KUŞDEMİR, Kardelen

Master Thesis, Department of Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN

2024, 107 Pages

The environment provided to the child in the home and classroom settings plays a significant role in the development and learning of the child in the preschool. The opportunities provided to the child during this period play a crucial role in their development and learning. This research was designed as a longitudinal study to examine the development of motivational beliefs related to perceived early literacy skills by parents of children aged 36-66 months attending preschool education. Independent variables were determined regarding the perceived motivations of children aged 36-66 months attending preschool education for reading picture books, and the impact of home literacy environment and classroom literacy environment on this relationship was also investigated. The sample of the study consisted of parents and teachers of children aged 36-66 months attending two public independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education (MEB) and two private day care centers affiliated with the Ministry of Family and Social Policies in the Bandırma district of Balıkesir province, selected through easily accessible or convenient sampling method, during the 2022-2023 academic year. The data collection tools used in the research were the Picture Story Book Reading Motivation Scale (ÇOYAM) and demographic information form, Early Learning and Literacy Support Scale for Home Environment, and Preschool Classroom Early Literacy Environment Assessment Scale. The data were collected in three stages over a 6-month period. In the first application, data were collected from parents and teachers by distributing all scales simultaneously. In the other two applications, data were collected only from parents using the Picture Story Book Reading Motivation Scale (ÇOYAM). Repeated ANOVA (Analysis of Variance) was applied for repeated

measurements to reveal the impact of motivational applications on the perceived motivations of children in the sample group for reading picture story books. Repeated MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) was applied for repeated measurements to see the effect of home early learning and literacy environment features and preschool classroom early literacy environment features. According to the results of the ANOVA analysis, there was no significant relationship found in the impact of the applications of the "Picture Book Reading Motivation Scale (ÇOYAM)" on the perceived motivations of children for reading picture story books. In the obtained MANOVA analysis, home and classroom literacy levels were determined according to the tools "Early Learning and Literacy Support Scale for Home Environment" and "Preschool Classroom Early Literacy Environment Assessment Scale" applied together with the 1st ÇOYAM scale, and the results showing the effect of these levels from the 1st ÇOYAM application to the 2nd ÇOYAM application were obtained. Based on these results, the relationship between home and classroom literacy environments and children's motivations for reading picture story books was examined, and no significant relationship was found. With this research, a new one has been added to the rare studies conducted by examining the motivation of children for reading and it is thought that it contributes to its literature.

Keywords: Early Literacy Skills, Literacy Motivation, Preschool Education, Longitudinal Research.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Biyoekolojik Kuram	10
2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	11
2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım	12
2.1.4. Sosyokültürel Kuram	14
2.1.5. Erken Okuryazarlık.....	14
2.1.6. Ailenin Okumaya Yönelik Motivasyonel İnancı	17
2.1.7. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	18

2.1.8. Ailenin Eğitim Düzeyi	19
2.1.9. Ev Okuryazarlığı Ortamı	20
2.1.10. Erken Okuryazarlığa İlişkin Motivasyon.....	23
2.1.11. Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Çocukların Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Becerileri, Okuryazarlık Motivasyonu ve Ebeveyn İnançlarıyla İlgili Araştırmalar	26
2.2.2. Ev Okuryazarlığı ve Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Boylamsal Araştırmalar	31
2.2.3. Konu ile İlgili Diğer Boylamsal Araştırmalar	33
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	39
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Özellikler.....	45
4.2. Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği Analizine Yönelik Bulgular.....	59
4.3. Çalışmanın Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular	60
4.3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	61
4.3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	62
4.3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	63
4.3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	64
4.3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	65
4.3.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	66
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74

5.1. Sonuçlar.....	74
5.2. Öneriler.....	81
5.2.1. Anne-Babalara Yönelik Öneriler	81
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	82
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	95
EK 1: Veri Toplama Araçlarına Ait Kullanım İzinleri.....	95
EK 2: Milli Eğitim İzin Yazısı	97
EK 3: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na Bağlı Özel Gündüz Bakımevlerine Ait İzin Yazıları.....	98
EK 4: Ailelere Uygulanan “Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği” Örnek Maddeler	100
EK 5: Öğretmenlere Uygulanan “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” Örnek Maddeler	104
EK 6: Ailelere Uygulanan “Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği” Örnek Maddeler	106

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Veri Toplama İşlemi Süresince Örneklem Sayılarının Dağılımı	38
Tablo 2. Çocuklar için Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 3. Tez Veri Toplama Süreci	42
Tablo 4. Örneklemi Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Okula Devam Etme Özelliklerinin Dağılımı	45
Tablo 5. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşlara Göre Dağılımı	46
Tablo 6. Çalışmaya Katılan Ebeveynin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	46
Tablo 7. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı	47
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Çocuğunuza Ne Sıklıkla Kitap Okursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	48
Tablo 9. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Evinizde Kaç Tane Çocuk Kitabı Var?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	49
Tablo 10. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Ne Sıklıkla Çocuğunuza Kitap Alıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	50
Tablo 11. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Evdeki Okuma Materyalleri Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	51
Tablo 12. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocukların Ekran Sürelerine Yönelik Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	52
Tablo 13. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı (Yaş, Öğrenim Düzeyi, Deneyim Süresi, Sınıf Mevcudu).....	53
Tablo 14. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Ortam Özelliklerinin Dağılımı (Çocuk Kitabı Sayısı, Kitap Okuma Sıklığı)	54
Tablo 15. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Ortamındaki Öğrenme Merkezi Dağılımı	54
Tablo 16. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Çocuk Kitabı Türleri Dağılımı	55
Tablo 17. ÇOYAM Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına Katılım Sağlayan ve En Az Birine Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	60
Tablo 18. ÇOYAM Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına ve En Az Birine Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Bulunduğu Sınıflardaki OSER Ölçeğini Dolduran Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	61

<u>Tablo 19.</u> ÇOYAM Ölçeği Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamalarının Dağılımı	62
<u>Tablo 20.</u> ÇOYAM Ölçeği F1/ İlgi Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	62
<u>Tablo 21.</u> ÇOYAM Ölçeği F2/ İlgi Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	62
<u>Tablo 22.</u> ÇOYAM Ölçeği F3/ Sebat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
<u>Tablo 23.</u> ÇOYAM Ölçeği F4/ Kendini Verme Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
<u>Tablo 24.</u> EVOD Ölçeği ile OSED Ölçeği Puanlarından Belirlenen Ev ve Sınıf Ortamı Düzeyleri.....	65
<u>Tablo 25.</u> F1/ İlgi Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66
<u>Tablo 26.</u> F2/ Yeterlik Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	68
<u>Tablo 27.</u> F3/ Sebat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
<u>Tablo 28.</u> F4/ Kendini Verme Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil 1.</u> Senechal ve LeFevre (2002) Evde Okuryazarlık Deneyimleri ve Çocuk Çıktıları Arasındaki İlişkileri Temsil Eden Modeli (HLE)	23
<u>Sekil 2.</u> İlgi Boyutu Alt Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi	61
<u>Sekil 3.</u> Yeterlik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi	62
<u>Sekil 4.</u> Sebat ve Çaba Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi.....	63
<u>Sekil 5.</u> Kendini Verme Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi.....	64
<u>Sekil 6.</u> İlgi Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi	67
<u>Sekil 7.</u> Yeterlik Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi	69
<u>Sekil 8.</u> Sebat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi	71
<u>Sekil 9.</u> Kendini Verme Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi	73

KISALTMALAR LİSTESİ

ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
ÇOYAM	: Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği
EVOD	: Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği
HLE	: Home Literacy Environment
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OSED	: Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).
SED	: Sosyoekonomik Düzey

1. GİRİŞ

Okuryazarlık, toplumları var eden temel bir olgudur. Okuma ve yazma toplumların, tarih, eğitim, edebiyat, politika, ekonomi gibi yönlerine hizmet etmektedir. Çocuklar, okuryazarlık sürecinde içinde buldukları toplumun tarihinden, eğitiminden, kültürel çevresinden etkilendiği gibi aynı zamanda aktaracakları bilgi ve deneyimlerle gelecek toplumları etkileyecektir (Goodman, 1992).

Bir çocuğun okul öncesi yıllarındaki ev ortamı, onun birincil en doğal öğrenme ortamıdır (Hamilton, Roach ve Riley, 2003). Bununla birlikte, çocukların öğrenmesi veya anlam oluşturması, çocuk tarafından bağımsız olarak veya yapılandırılmış, bağlam dışı uygulama yoluyla değil karşılıklı etkileşime dayanan uygulamalarla gerçekleşebilir. Okuryazarlık etkinliklerine maruz kalma, erken ve geç okuryazarlık gelişiminde çok önemli bir faktördür. Yine okul öncesi dönem, çocuğun resmi (ilkokul) eğitime geçiş aşamasından önceki en önemli dönemdir. Çocuğa okul öncesi eğitim döneminde okuma yazmayı edinmeye yönelik kazandırılan becerilere '*erken okuryazarlık becerileri*' denilmektedir (Scarborough, 2001'den akt; Akyüz ve Doğan, 2017). Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun doğumdan başlayarak okul öncesi dönem boyunca gelişerek devam eden ve yaşamı boyunca hem sosyal hem akademik anlamda çocuğu etkileyen kritik becerilerdir (Altınkaynak, 2019).

Çocukların okuryazarlık sürecinde oldukça kritik sayılan bu erken okuryazarlık becerilerinin alan yazında farklı şekilde sınıflandırmaları vardır. Erken okuryazarlığı oluşturan alt beceriler; "*alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, fonolojik duyarlılık, genel kültür bilgisi, görsel algı, yazı farkındalığı ve harf bilgisi*" olarak alanyazında konuyla ilgili araştırmalarda yer alır (Hsieh ve ark. 2009'dan akt; Altınkaynak, 2019).

Günümüz toplumunda çocuğun içinde bulunduğu çevrede, okulda öğretmenlerin, evde ailelerin demografik durumlarına ve okuryazarlık inançlarına göre çocuğa aktarılan erken okuryazarlık faaliyetleri farklılık gösterebilir (Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020). Çocuğun ileriki yaşlarda formal yaşantısını belirleyecek temel yapı taşlarından biri olan erken okuryazarlık becerileri, çocuğun içinde bulunduğu aile yaşantısından ve okul ortamından doğrudan etkilenmektedir.

Çocukların erken okuryazarlık dönemi boyunca ilk elden deneyimlerini edindikleri, zamanlarının büyük çoğunluğunu harcadıkları ev ortamı onların ileriye dönük okuryazarlık süreçlerinde kilit noktadır. Çocukların bu dönemde ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık tanımına göre motivasyonel inançları gelişmekte ve okulda bunun üzerine paralel katkılar sağlamaktadır.

Erken okuryazarlık sürecinde çocuğun ev okuryazarlığı ortamında edindiği okuryazarlık becerileri okul öncesi kurumlarında öğretmenler tarafından geliştirilmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi ve birikimlerine dayanarak çocuklara okuryazarlık deneyimlerinin aktarılmasını sağlayacak bazı rollere sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin kendi rollerinin farkındalığının yanı sıra çocukların farklı aile yapılarına sahip olduğunu ve erken okuryazarlık açısından farklı düzeyde olanaklara sahip olduklarının bilincinde olmaları gerekir (Tomlinson ve Hyson, 2009).

Erken okuryazarlık becerileri için ev dışında okul ortamı da önemlidir. Öğretmenler sınıflarında, çocukların erken okuryazarlık sürecinde her türden resimli çocuk kitaplarından yararlanmalı, çocuklara düzenli olarak kafiyeli çocuk kitapları, uyaklı şarkılar ve şiirler okumalı, sınıftaki merkezleri sürece uygun olarak uyarlamalıdır (Işıtan, 2021).

Yukarıda bahsedilen bilgilerden hareketle yapılan bu çıkarımda, okul öncesi dönem, çocukların etkin öğrenme deneyimlerine sahip olması ve becerilerini en üst düzeye çıkabileceği uyarıcı ortamlarda bulunması gerektiği önemli bir dönemdir. Çocukların okuryazarlık deneyimlerinin temeli de bu dönemde atılmaktadır. Okuryazarlık, birbiri ile ahenk ve uyum içinde olan okuma, yazma ve konuşma ifadelerinden oluşmakta ve birindeki başarı bir diğerini etkilemektedir. Bir bireyin ileride iş ve özel hayatında onu etkileyecek olan okuryazarlık sürecinin bu konuda

bilinçli yetişkinler tarafından erken yaşlarda ele alınması gerekmektedir (Wardle, 2003).



1.1. Araştırmanın Konusu

Çocukların okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklemesinin onların gelişimi ve akademik başarılarını desteklediğini kanıtlayan pek çok araştırma bulunmaktadır. Ev ortamında ebeveynleri ile okuryazarlık uygulamalarını deneyimleyen çocukların özellikle dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Bus, Van Ljzendoorn ve Pellegrini, 1995'ten akt; Gest, Morgan, Domitrovich ve Galli, 2004). Başka bir araştırma, ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık uygulamalarına ne kadar erken dahil olursa, sonuçların o kadar derin ve etkilerin daha uzun süreli olduğunu göstermektedir (Mullis, Mullis, Cornille, Ritchson ve Sullender, 2004). Ayrıca ebeveyn katılımı ilk yıllarda en büyük etkiye sahip olsa da çocukların eğitim ve okuryazarlık sonuçları üzerindeki önemi ergenlik ve hatta yetişkinlik yıllarında da devam eder (Desforges ve Abouchaar, 2003). Bunun yanında evde anne ve babasıyla birlikte okuma deneyimleri olan çocukların aynı zamanda okumaya olan ilgisini, okumaya karşı tutumlarını ve dikkat sürelerini de olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır (Rowe, 1991).

Bu çalışma boylamsal araştırma olarak planlanmıştır.

“Boylamsal araştırmalar, zamansal gelişim ya da değişimi belirlenmek istenen bir değişkenin, aynı eleman ya da birimler üzerinde, belli bir başlangıç noktasından alınarak, farklı zamanlarda birkaç kez gözlenmesidir” (Karasar, 2009, s. 80).

Yapılan ilgili alanyazın incelemesinde ülkemiz ve dünya genelinde ev okuryazarlık ortamının önemi görülmüştür. Coşkun ve Deniz (2019) aileler tarafından evde uygulanan okuryazarlık etkinliklerinin 48-60 aylık 23 deney 23 kontrol grubundan oluşan 46 çocuğun okuma ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubu çocuklarına aileleri tarafından uygulanan ev okuryazarlık ortamının ve etkinliklerin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan (2020), okul öncesi dönemde çocuğu olan alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 23 ebeveynin ev okuryazarlığı yaşantılarını incelemiştir. Çalışma sonunda alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin, çocuğu okul öncesi eğitime başlayana kadar ve başladıktan sonra evde okuryazarlığı destekleyici etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak orta ve üst

sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin evde çocuklarına, okul öncesi eğitime başlamadan ve başladıktan sonra okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ev okuryazarlık ortamı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ailelerin erken okuryazarlığa yönelik motivasyonel inancının gelişimini ve oluşturduğu ev okuryazarlık ortamını zaman içinde ele alan sınırlı sayıda boylamsal çalışma olduğu görülmüştür.

Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2020), yaptıkları bir çalışmada ülkemizde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarını incelemişler ve sadece bir tane boylamsal çalışma olduğunu bulmuşlardır. Senechal ve LeFevre (2002) konuya benzer olarak yaptıkları boylamsal çalışmada 168 çocukla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) okul öncesi çocukların anaokulunun son yılında ilkököl birinci sınıfa kadar ortaya çıkan okuryazarlık ve erken okuma becerilerinin gelişimi inceleyen boylamsal çalışmalarını 97 çocuk üzerinden yürütmüşlerdir. Leseman ve De Jong (1998) yaptıkları 3 yıllık boylamsal çalışmada 4 yaş çocuklarının ev okuryazarlığı, okuma sıklığı veya maruz kalma yönü (fırsat), öğretim kalitesi yönü, ebeveyn-çocuk işbirliği yönü ve sosyal-duygusal kalite yönünü inceleyen çalışmalarında 89 aile ile yürütmüşlerdir.

Yukarıda dünyada çalışmamıza benzer boylamsal çalışma örnekleri verilmiştir. Ülkemizde çalışmamıza benzer boylamsal bir örneğe rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde çok önemli etkisi olan ev okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenlerin etkisiyle zaman içinde nasıl değişim gösterdiği üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu durum özellikle ülkemiz alanyazın için önemli bir problem niteliği taşımaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada boylamsal araştırma yöntemini tercih ederek okul öncesi çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancın zaman içine gösterdiği değişimi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu çalışmada hedeflenen temel araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancın gelişimi zaman içinde nasıldır?

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri aşağıdaki gibidir:

Bağımlı Değişken: Okul öncesi çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancı

Bağımsız Değişkenler: yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveynlerin gelir düzeyi, ebeveynlerin öğrenim düzeyine, evdeki kitap sayısı, evdeki erken okuryazarlık uygulamaları, çocukların maruz kaldığı ekran süresi, öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamaları.

Alt problemler:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin ebeveynler tarafından algılanan motivasyonlarını değerlendirmek için kullanılan “Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)” ilgi alt boyutundan (f1) alınan uygulama puanları zaman içinde değişmekte midir?
2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin ebeveynler tarafından algılanan motivasyonlarını değerlendirmek için kullanılan “ÇOYAM” yeterlik alt boyutundan (f2) alınan uygulama puanları zaman içinde değişmekte midir?
3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin ebeveynler tarafından algılanan motivasyonlarını değerlendirmek için kullanılan “ÇOYAM” sebat ve çaba alt boyutundan (f3) alınan uygulama puanları zaman içinde değişmekte midir?
4. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin ebeveynler tarafından algılanan motivasyonlarını değerlendirmek için kullanılan “ÇOYAM” kendini verme alt boyutundan (f4) alınan uygulama puanları zaman içinde değişmekte midir?
5. “Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği (EVOD)” ve “Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği (OSD)” uygulama puanlarından belirlenen ev ve sınıf ortamı düzeyleri nelerdir?
6. “ÇOYAM” 1. ve 2. uygulaması arasında alınan puanlar “EVOD” ile “OSD” düzeylerine göre zaman içinde değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişimini incelemektir. Yapılan çalışma ile Türkiye’ de bu alanda daha önce yapılmamış boylamsal bir araştırma yaparak, okul öncesi çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancın zaman içine gösterdiği değişimi ortaya koymak ve ülkemiz alanyazınına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde ev okuryazarlık ortamının ülkemiz ve dünya genelinde önemi görülmüştür. Son yıllarda Evde okuryazarlık ortamı ile ilgili sayıca çok fazla çalışma yapılmaya başlanmıştır. Ancak yapılan incelemelerde bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklarla ve aileleriyle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada ailenin okumaya yönelik motivasyonu ve ev okuryazarlık ortamı ile ilgili geniş çaplı bir araştırma yapılmasının, düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye ve eğitim düzeyine sahip olan ailelerin çalışmaya dâhil edilmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazından elde edilen çalışmalar ile ev okuryazarlık ortamının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi görülmüştür. Yapılan araştırmada okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inançlarının zaman içinde nasıl geliştiğini, değişiminde hangi değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymak ülkemiz alanyazına katkı sağlayacak önemli bir çalışma olacaktır. Ayrıca ailelerin evde yaptığı okuryazarlık faaliyetlerinin incelenmesi ve konuyla ilgili detaylı bilgilerin edinilmesi sonraki süreçte hazırlanacak ev okuryazarlık ortamlarına ve aile okuma inancını arttıracak programlara rehberlik edecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada öğretmenler ve aileler tarafından doldurulan ölçeklerin ve demografik bilgi formunun gerçek bilgileri yansıtacak şekilde objektif ve içten cevaplandıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Balıkesir ilinin Bandırma ilçesinde MEB'a bağlı resmi 2 bağımsız anaokulu ve Bandırma ilçesinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı 2 özel gündüz bakımevine devam eden 36-66 aylık 132 çocuğun ebeveynleri ve 16 sayıda öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık:

“Erken okuryazarlık, dilin, sözcüklerin, kitapların vb. dünyasına erken dönemde girmek ve çocukların yazılı materyallerin, sözcüklerin ve dile ait seslerin farkında olabilmeleri erken okuryazarlık adı ile atılan bir adımdır. Diğer bir deyişle erken okuryazarlık, okul çağında okuma yazma öğrenimine başlamadan önce okuma yazmaya dair kazanılması istenilen bilgi, beceri ve tutumları kapsar” (Wilson ve Lonigan, 2010, s. 62-76).

Erken Okuryazarlığa İlişkin Motivasyon:

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle farklı şekillerde etkileşime girerek yaşamı anlamlı hale getirmeye çalışmaktadır. Bu anlamlandırma motivasyon ile sağlanmaktadır. Motivasyon; çocuğun amaca yönelik bir davranışı başlatmasına, devamını sağlmasına ve sonlandırmasına neden olan bir süreçtir (Carlton ve Winsler'den akt. Özbey ve Dağlıoğlu , 2017).

Ev Okuryazarlığı Ortamı:

Ev Okuryazarlık Ortamı, çocuğun ailede okuma, yazma ve dil becerilerine yönelik kazanımları edinmesini sağladığı ortam olarak tanımlanmaktadır (Payne ve ark., 1994'ten akt; Gonzalez ve ark., 2011).

Boylamsal Araştırma:

“Boylamsal araştırmalar, belirli bireyleri uzun süreler boyunca- genellikle yıllar veya daha uzun sürelerde- takip etmek için sürekli veya tekrarlanan ölçümler kullanan araştırmalardır”
(Caruana, Roman, Hernández-Sánchez ve Solli, 2015, s.537-540).



2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmada okul öncesi çocuğu ve yakın çevresiyle ilgili birçok değişkene yer verilmiştir. Bu sebeple araştırmada özellikle ev, aile ve çocuk faktörleriyle ilgili kuramsal bakış açıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında Biyoekolojik Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sosyokültürel Kuram yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Biyoekolojik Kuram

Ekolojik kuram, bireyin gelişimini kişinin çevresiyle olan ilişkileri çerçevesinde incelemektedir. Bireyin çevresini oluşturan katmanların her birinin erken dönemden itibaren kendi gelişimi üzerinde etkisi vardır. Biyoekolojik kuramı ortaya atan Bronfenbrenner çocuğun çevresindeki katmanların beş temel düzeyden oluştuğunu belirtmiştir. Bu düzeyler çocuğu doğrudan etkileyen yakın çevresinden başlayarak onu dolaylı yollardan etkileyen toplumun en üst sistemine kadar devam etmektedir. Bu çevre katmanlarının isimleri sırasıyla: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979'dan akt; Seçim, 2022).

Mikrosistem: En içte bulunan çevre katmanıdır. Bireyin içinde bulunduğu çevredir. Bu katman çocuğun ailesi, akranları ve okulu ile olan ilişkileri içerir. Çocuklar bu katman içinde pasif bir alıcı şeklinde değil doğrudan aktif şekilde ilişkiler kurar. Çocuğun ilk mikrosistemi ailesi ile olur. Daha sonra okulu ve arkadaşlarıyla diğer mikrosistemleri gelişir (Santrock, 2014).

Mezosistem: Mikrosistemler arası ilişkilerden mezosistemler ortaya çıkmaktadır. Mezosistemler, çocuğun içinde aktif olarak bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu

katman, çocuğun hayatındaki aile ve okul, aile ve arkadaşlar, aile ve öğretmenler arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Örneğin, boşanmak üzere olan bir aile ortamında olan çocuğun akranlarına göre daha stresli bir ortam yaşaması muhtemeldir. Çocuğun bu stresli duygu durumlarını okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yansıtması mezosistemi oluşturmaktadır.

Ekzosistem: Bireyin içerisinde birebir bulunmadığı, çocuğun aktif olarak bulunduğu sosyal çevreyi dolaylı yoldan etkileyen katmandır. Bu katman, okul yönetimi, komşuluklar, yerel yönetim, işveren vb. gibi çevrelerdir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin; ergenlik çağındaki bir grup çocuk ve babaları üzerinde yapılan bir çalışmada, işyerinde yüksek düzeyde sinir ve stres duygularına maruz kalan babaların evde ailesine ve çocuklarına karşı daha otoriter ve kontrol edici bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Doğan, 2010).

Makrosistem: Katmanlar arasında en dışta bulunan katmandır. Toplumsal yargılar, örf ve adetler gibi kültürel olgular bu katmanda yer almaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Makrosistem çocukların hayatını dolaylı yoldan etkilemektedir.

Kronosistem: Ekolojik kuramın zamanla ilişkili olan bölümüdür. Tarihsel zamana dayalı sosyo-kültürel ve sosyo-tarihsel olguların çocuğun yaşamına etkisi bu katmanda ele alınmaktadır. Örneğin, eve yeni bir kardeş gelmesi, ailenin boşanma ve iş değişikliği gibi durumları ve çocuğun yaş aldıkça değişen ilgi, istek ve öncelikleri yakın çevresi ile olan ilişkilerine etki etmektedir. Bütün bu değişimler zaman içinde olmaktadır. Kronosistem, çocuğun zamanla katmanlarda yaşadığı bu durumları içinde barındırmaktadır (Seçim, 2022).

Araştırmada ev okuryazarlık ortamı, aile ve çocuğun okuma inancı mikrosistemle ve dolayısıyla mikrosistemin içinde bulunduğu diğer çevre katmanlarıyla ilgilidir.

2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişimle ilgili araştırmalar yapan eğitimcilerden biri olan Bruner, gelişimi yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlamıştır. Bruner öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmüş ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile daha verimli olacağını belirtmiştir. Bruner, sembollerin ve dilin önemine değinmiş

ve dilin bilişsel gelişim için en önemli unsur olduğunu dile getirmiştir. Ona göre, bilginin çocuğa aktarılması için sistemli bir öğretici ile öğrenci ilişkisi gerekmektedir. Bu sebeple, anne, baba ve öğretmen gibi yetişkinler çocuğa bilgi aktarımı yapmalıdır. Bruner' e göre öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş yoluyla öğretim, belirlenen bir problem kaynağıyla ilgili verilerin toplanıp, analiz edilip, soyut tanımlamalara ulaşmasını sağlayan, aktif öğrenci katılımının olduğu bir öğretim yaklaşımıdır. Çocuğun hali hazırda bulunan bir kültürde dünyaya gelmesi tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir. Anne-babalar kültürü çocuğu merkeze alarak onunla paylaşmalıdır. Böylece çocuğa tam bir bilişsel gelişim ve onun en önemli kilit noktası olan dil gelişimi kazandırılabilir (Senemoğlu, 2007, s.121-144; Özmen, 2008'den akt; Kol, 2011).

Yapılan bu tez çalışmasında çocuğun ev okuryazarlık ortamında aktif olarak rol alması Bruner'in bilişsel gelişim kuramı görüşleri ile örtüşmektedir.

2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Piaget'in yapılandırmacılık yaklaşımı bilişsel kuramıyla iç içedir. Piaget, eğitimle ilgili bir araştırmasında öğretmenlerden, çocuğun zihin yapısındaki gelişim aşamalarını önemle incelemelerini istemiştir. O'na göre, öğrenmenin temelinde keşif yatmaktadır. Bu gerekçe ile çağımızdaki çocukların yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi yeniden yapılandırmak önem taşımaktadır. Piaget'e göre çocuklar, en başlarda sonrasında doğru olarak kabul etmeyecekleri fikirleri kabul etme durumunda kalmaktadırlar. Çocuklar, bağımsız aktivitelerde, ilgilerine yönelik aktiviteleri içeren ev ortamlarında yeni ilişkileri ve fikirleri keşfedip, önceden doğru bildikleri yanlışları yapılandırmalıdır (Arslan, 2007). Bahsedilen bu ortamları çocuğa ebeveynleri sağlayacaktır bu sebeple ebeveynlerin bu konuda bilinçli olmaları önem arz etmektedir. Piaget bilişsel gelişimin dört süreçten meydana geldiğini belirtmektedir. Bunlar fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım süreci ve dengeleme sürecidir (Piaget, 1999).

1. Fiziksel Olgunlaşma

Çocuk doğuştan bazı reflekslerle dünyaya gelir. Çocuk yaş aldıkça bu refleksler yerini amaçlı davranışlara bırakır. Bu duruma olgunlaşma denir ve bu

olgunlaşma insan vücudunun daha çok fiziksel yanını ilgilendirmektedir. Bir çocuğun beden gücüne dayalı bir işi yapması aynı zamanda zihinsel olarak bu işi yapabilir duruma gelmiş olduğunu göstermektedir. Fiziksel olgunlaşma bilişsel gelişim ile ilişki içerisinde.

2. Deneyimler

Çocuklar buldukları çevredeki uyaran durumuna göre yeni durumlar keşfetmekte ve sürekli deneyimler yaşamaktadırlar. Her deneyim sonucu çocuğun zihninde yeni bir bilgi ve şema oluşmaktadır.

3. Toplumsal Aktarım Süreci

Çocuk toplumsal ilişkilerinden yeni bilgiler öğrenmekte ve yeni öğrendiği bilgileri beynindeki var olan bilgilerle ilişkilendirerek kodlama yapmaya çalışmaktadır. Bunun için de öncelikle bilgileri örgütlenmektedir. Bilgiyi beyinde etkili bir şekilde örgütleyen bireyin çevreyle olan toplumsal iletişimi olumlu yönde ilerlemektedir.

4. Dengeleme

Fiziksel olgunlaşma, deneyimler ve toplumsal aktarım ile çocuğun zihninde yeni bilgiler oluşmakta ve çocuk bu bilgileri şemalaştırırken dengesizlikler yaşamaktadır. Çocuğun zihnindeki yeni bilgilerin hazırda var olan ya da yeni oluşturulan şemalara koyulması ile dengeleme süreci olumlu şekilde gerçekleşmektedir.

Piaget çocukların gelişimlerinde belli bir sıra izlediği görüşüne sahiptir. Daha çok fonksiyona sahip bir beceriyi öğrenmek için çocuk öncelikle bu fonksiyonel becerinin alt becerilerini, bir önceki gelişim döneminde edinmelidir (Tzuo, 2007'den akt; Seçim, 2022). Çocuğun okuryazarlık deneyimi için de aynı şey söz konusudur. Zengin bir ev okuryazarlığı ortamında bulunan çocuk okuma-yazma gibi çok fonksiyonlu, karmaşık bir sürecin temel fonksiyonlarını burada elde etme imkanına sahiptir. Örneğin, ebeveynlerin paylaşımlı kitap okuma gibi aktivitelerinin, çeşitli basılı materyallerin, uyaklı şarkıların, şiirlerin vb. faaliyetlerin olduğu bir ev ortamına sahip olan çocuk yazının yönünü, sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve iletişim kurmada yazının önemini kavrayabilmektedir (Justice ve Sofka, 2010).

2.1.4. Sosyokültürel Kuram

Sosyokültürel öğrenme kuramını ortaya koyan Vygotsky (1978), çocukların öğrenme sürecinde, içerisinde bulunduğu kültürel çevre ile etkileşimde bulunarak kişilerarası ilişkilerden yararlanabileceğini öne sürerek bu durumu yakınsal gelişim alanı kavramıyla açıklamaktadır. Bu kuramda çocuk, çevresindeki yetişkinler ile ya da kendisinden daha donanımlı bir akranı ile etkileşim içerisine girerek, herhangi bir durumla ilgili öğrenmelerini gerçekleştirebilir (Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan, 2020). Çocuğun çevresindeki yetişkinlerden ya da akranlarından yardım alarak yapabildiği şeyleri bir süre sonra tek başına yapabilir hale gelmesi çocuğun içinde bulunduğu gerçek gelişim düzeyini de olumlu yönde etkilemektedir (Vygotsky, 1978).

Sosyokültürel Kuram, okul öncesi çocuklarının ve ebeveynlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bir kuramdır. Çünkü çocukların okuryazarlık becerileri açısından ebeveynleri ile girecekleri etkileşim süreçleri onları okuma yazmaya hazırlık becerilerini yapabilir hale getirmektedir. Bu nedenle, öncelikle ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Böylece aileler, çocuklarıyla etkileşim içerisine girdiklerinde onlara okuma yazmaya hazırlık süreci boyunca gerekli bilgi, donanım ve ortamı aktarabilmektedir.

2.1.5. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık kavramı, ilk olarak Clay (1966) tarafından ele alınmış ve “*erken çocukluk dönemindeki okuma ve yazma gelişimi*” olarak tanımlanmıştır (Clay, 1966’dan akt; Çetin, 2019). Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü’nün (National Institute of Child Health and Human Development) erken okuryazarlık tanımına göre, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeden önce okuma ve yazma hakkında bildikleri her şeydir. Erken okuryazarlık, okuma öğretisi değil çocuğu okuma öğretileri için hazırlayan temeldir (Ghoting ve Martin- Diaz, 2006).

Tarihte erken okuryazarlıkla ilgili ilk adım 1658’de Comenius tarafından yazılan ilk resimli kitap niteliğindeki “*orbis pictus*” isimli kitaptır. Ardından gelen birçok düşünür ve yazar da hem doğrudan hem dolaylı olarak erken okuryazarlığı desteklemiştir. 1970’li yıllara kadar erken okuryazarlığa ilişkin etkili bir uygulamaya

rastlanmamıştır. 1980’li yıllardan itibaren erken okuryazarlık kavramı okul öncesi dönem müfredatının içinde yer almaya başlamıştır (Nutbrown ve Clough, 2012) . Son 10 yılda günümüz popüler okul öncesi dönem ürünleri (bebekler, oyuncaklar, kitaplar veya çizgi romanlar, yatak örtüleri, duvar kağıtları ve bilgisayar oyunları, oyunlardaki dijital metinler vb.) çocukların erken okuryazarlık dönemindeki okuryazarlık farkındalıklarını arttırmaktadır.

Erken okuryazarlık kavramına yönelik geliştirilen bakış açısı ise yetişkin bebeğin bakımını yapmaya başladığı an yani doğumla başlar. Bu bakış açısına göre ilk yıllardaki deneyimler okuryazarlık gelişimini önemli ölçüde etkiler. Çocukların okul çağına kadar olan süreçte okuryazarlık becerilerinin önemsenmemesi ve desteklenmemesi okuma ve yazma seviyelerini ciddi şekilde sınırlayabilir (Ghoshing ve Martin Diaz, 2006).

Aarnoutse ve arkadaşları (2005), erken okuryazarlık kavramını, çocukların okumaya yönelik edinmesi gerekli ön beceriler ile okumaya başlayabilmeleri için gerekli olan beceriler arasındaki ilişkinin ortaya çıkması olarak belirtir. Whitehurts ve Lonigan (1998) erken okuryazarlık becerilerinin alt bileşenlerini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır: ses bilgisel farkındalık (phonological awareness), alfabe-harf bilgisi (alphabet/letter knowledge), yazı kavramı/bilgisi (concepts of print), sözel dil ve sözcük bilgisi (oral language and vocabulary), geçmiş deneyimler (background knowledge), yazıya karşı motivasyon (print motivation).

- *Bu beceriler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır:*

Fonolojik Farkındalık / Duyarlılık (Ses Farkındalığı): fonoloji dilin öğelerini araştırarak bu öğeleri oluşturan sesbirimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbirleriyle olan etkileşimleriyle ilgilenmektedir (Polat, 2021). Çocuklar fonolojik farkındalığı, müzikteki ritimlere uygun hareket etme, şiirlerdeki kafiyelere vurgu yapma ve konuşulan sözcüklerde hecelerde alkışlayarak kavradıklarını göstermektedirler. Bütün bu etkinlikler çocukların heceleri fark etmesi ve fonolojik farkındalıklarını geliştirmeleri için gerekmektedir (McGee ve Morrow, 2005).

Alfabe-Harf Bilgisi: Çocukların çevresindeki yazılar okul öncesi dönemde dikkatlerini çekmeye başlamaktadır. Çocuklar günlük hayatta çevrelerinde karşılaştıkları yazıları önce görsel olarak kafalarında oturtmakta ve bunun sonucu olarak sembollerini anlamlandırmaya başlamaktadırlar. Çocuğun her harfin bir sesi

olduğunu ve bu harflerin isimlerinin olduğunu fark etmesi, “harf bilgisi” olarak adlandırılmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Yazı Kavramı/Bilgisi: Yazı bilinci, yazının formu ve işlevi ile ilgili çocuğun algısının gelişmesi ve yazılı ile sözlü dil arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak belirtilmektedir. Günlük hayattaki işaretler, menüler, logolar yazı bilincini oluşturmaya örnek unsurlardır (Ezell ve Justice, 2005).

Sözel Dil ve Sözcük Bilgisi: Sözel dil becerisi, konuşma, dinleme ve karşılıklı ilişkilerde dinlediği kişiye uygun tepkiler verme, konuşma dilindeki döngüyü anlama ve yorumlama, karışık cümle ve sözcük yapılarını kullanabilme becerisidir (Epsinosa ve Burns, 2003). Çocukların hem eğitim sürecinde hem de hayatta başarılı olabilmeleri için sözel dil becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

Geçmiş Yaşam Deneyimleri: Geçmiş yaşam deneyimleri, öğrenmenin yanı sıra okuryazarlık başarısı için de gereklidir (Neuman, 2011). Küçük çocuklar bazı bilgileri doğrudan deneyim yoluyla geliştirebilirler: Örneğin, insanların hava soğuk olduğunda ceket ve palto giydiklerini gözlemleyerek soğuk havada kalın giysileri giymek gerektiğini bu şekilde deneyimleyerek öğrenirler. Çocuklar tarih, bilim veya sanat gibi konu alanlarında bilgi edinmek için farklı türde kitaplardan, çevrimiçi materyallerden veya doğrudan hayvanat bahçesi ziyaretleri, müze ve sanat sergileri, gibi geziler sayesinde doğrudan bilgi sağlayan deneyimler kazanabilirler. Küçük çocuklar için bu kaynaklardan ve deneyimlerden öğrenmeleri, çocukların ilgi alanlarına, deneyimlerine ve mevcut bilgi ve dil gelişimi seviyelerine göre değişebilmektedir. Ancak bu bilgileri bu kaynak ve deneyimlerle birlikte duyarlı yetişkinle bilgiler hakkında sağladıkları etkileşimler yoluyla gerçekleşir (Pinkham, Kaefer ve Neuman, 2012). Bu nedenle, çocukların hem hikayeler ve kurgusal olmayan kitaplar hem de farklı konulardaki diğer bilgi kaynakları dahil olmak üzere geniş bir kaynak yelpazesine ve daha bilgili diğer kişilerle dil açısından zengin etkileşimlerle karakterize edilen destekleyici bir öğrenme ortamına erişmeleri önemlidir. Bu etkileşimler onların akademik öğrenmeleri üzerinde etkili olacaktır. Yine okul öncesi dönemde çocukların sözel dil becerileri oyun yolu ile geliştirilir. Çocuklar dildeki sesleri oyunlarına dahil eder ve benzer şekilde sürekli tekrar ederler ve bu oyunlar sayesinde çocuğun ses farkındalığı gelişerek süreç kelime bilgisinin gelişimine doğru ilerler (Dickinson ve Tabors, 2001).

Yazıya Karşı Motivasyon: Yazıya karşı motivasyon yazı yazmaya karşı duyulan ilgi ve istek olarak adlandırılır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların okumaya karşı motivasyonlarının artması onlara sunulan çevresel uyaranlarla da ilişkilidir. Çevrelerinde yazı barındıran materyaller, çevresel yazılar, resimli kitaplar çocukların okumaya karşı motivasyonlarını artırabilir. Okumayı öğrenmek için motivasyon kilit roldür. Bu rol üzerinde ebeveyn desteği de çok önemlidir (Baker ve Scher, 2002). Yapılan araştırmalar yine çocukların okumaya karşı motivasyon kazanmalarında özellikle ev ortamının özelliklerini ortaya koymuştur. Ev ortamında yazma ve okuma ile ilgili daha fazla fırsata sahip olan çocukların okuma yazma hakkındaki görüşleri daha olumludur (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

2.1.6. Ailenin Okumaya Yönelik Motivasyonel İnancı

Ailenin okumaya yönelik motivasyonel inancından bahsetmeden önce inanç kavramının tanımına değinilmelidir. İnanç kavramı, insanın düşüncelerinden yola çıkarak oluşturduğu benliği veya benimsediği dünya görüşüdür Fowler (1981).

Pajares (1992), bireyin zihnindeki bilgiler düşünceleri yönetmekte ve düşüncelerde inançları oluşturmaktadır. Amaçları belirlerken, karar verirken, plan yaparken ve düşünceleri davranışlara dökerken inançlar bunlar üzerinde büyük etkiye sahiptir. Yani inançlar hem bilişsel düşünce yapılarını hem de duyuşsal durum davranış yapılarını şekillendirmektedir.

Ailelerin çocuklarını yetiştirme şekillerinde, onların gelişim alanlarına yönelik sergiledikleri davranışlarda inançlarının etkisi vardır. Çocuğun dil gelişimi üzerinde de ailenin inançları etkilidir. Ailelerin okuma inancı, olayları yorumlayış biçimlerinden ve okuma hakkındaki kararlarından gelmektedir. Okumayı seven ve okumaya karşı inancı yüksek olan aileler çocuklarını da okuma yazmaya yönelik dil edinimi konusunda daha yüksek düzeyde etkilemektedirler.

Mata (2011)' ya göre erken okuryazarlık yönünden ilgili aile tutumuna sahip ve okuma inancı gelişmiş ebeveynlerin anaokuluna devam eden çocuklarının okuma ve yazma motivasyon profillerini yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazından elde edilen bu tarz çalışmalar neticesinde, okul öncesi dönem boyunca özellikle ev ortamında erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterli düzeyde desteklenen çocuğun, okuma yazmaya yönelik motivasyonu ve okuma yazma

alanındaki yetenekleri geliştirilerek hayatı boyunca iyi bir okuryazar olması sağlanır. Bir sonraki dönemde formal eğitime başlayan çocuklardan, okul öncesi dönem boyunca erken okuryazarlık becerileri yönünden ev ortamında desteklenmiş olanlar bu beceriler yönünden ev ortamında desteklenmeyen akranlarına göre okuma yazma sürecini daha kolay ve motivasyonu yüksek şekilde atlatmaktadır (Altınkaynak, 2019).

Okuma yazmaya yönelik motivasyonel inancı yüksek olan aileler çocuklarında da bu motivasyonel inancı geliştirmek adına paylaşımlı kitap okuma, kafiyeli oyunlar oynama, gazete, kitap, dergi okuma ve eğitim amacı gütmeyen programlar seyretme aktiviteleri yapmaktadır (Burgess ve ark. 2002'den akt; Yılmaz Hiğde ve ark., 2020). Yapılan araştırmalarda, okuma yazmaya yönelik motivasyonel inancı yüksek olan aileler kadar bu inancı düşük olan aile yapıları da vardır. Ve bu durumu ailenin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi gibi benzeri durumlar etkilemektedir.

2.1.7. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi

Sosyoekonomik durum ilk bakışta ailenin gelir durumu olarak algılanmakta fakat sosyoekonomik durum ailenin yalnızca gelir durumu değil aynı zamanda anne ve babanın eğitim düzeyleri, çocuklarına karşı tutum ve yaklaşımları, çocuğun maddi manevi ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi, ailenin sosyal statüsü ve sosyal sınıf algısı demektir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2014).

Çocukların gelişimleri ve akademik performanslarını incelerken temelde ele alınan bazı kavramlar vardır. Bunlardan biri “Sosyoekonomik düzey” dir (SED). 2000 yılında PISA sonuçlarına göre, Alman öğrencilerin akademik başarılarının sosyoekonomik durumla çok yakından ilişkili olması politikacıları ve eğitim uzmanlarını şaşırtmıştır (Artelt ve diğerleri, 2001'den akt; Niclas ve Schneider, 2013). Ebeveynleri daha yüksek eğitim görmüş veya daha prestijli bir meslekte çalışan öğrenciler, daha düşük SED'e sahip ailelerin öğrencilerinden çok daha iyi performans göstermiştir. İkinci kavram “*Ev Okuryazarlık Ortamı*” (*Home Literacy Environment-HLE*) olarak bilinir ve ailenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin mesleği gibi yapısal özelliklerine odaklanmaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002'den akt; Niclas ve Schneider, 2013).

Alanyazında yapılan araştırmalardan sosyoekonomik düzeyin, alıcı dil becerileri, fonolojik farkındalık ve ev okuryazarlığı gibi değişkenleri yordadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen ev okuryazarlık ortamı çalışmalarında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip aile çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ve bu konudaki ilgi ve isteklerinin yüksek olması ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip aile çocuklarında bunun tam tersi olması, sosyoekonomik düzeyin ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisini göstermiştir (Dickinson ve Snow, 1987).

Yine Otto' ya göre (2008), sosyoekonomik durumları düşük olan ailelerde yetişen birçok çocuğun dil gelişimi, okuryazarlık açısından gerekli imkanlara ulaşamadığından düşüktür. Benzer şekilde, Van Vechten (2013) düşük sosyoekonomik düzeydeki bir çocuğun ev okuryazarlığı ortamının sınıf ortamındaki okuma yazma seviyeleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuna geldiğinde, sosyoekonomik düzeyi düşük ev ortamına sahip öğrencilerin, okuma seviyelerinin sınıf ortalamasının gerisinde olduğunu, okuma yazmaya karşı ilgilerinin ve derse katılımlarının sınırlı olduğunu bulmuştur.

Alan yazından incelenen çalışmalardan elde edilen çıkarım ile ailelerin sahip oldukları ekonomik imkanlar, çocuklarına nitelikli bir ev ortamı oluşturmalarını belirlemede etkili bir faktördür. Buradan hareketle düşük ekonomik imkanlara sahip çocukların zengin materyallerin olmadığı bir ev okuryazarlık ortamında okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından da az düzeyde desteklendikleri görülmüştür.

2.1.8. Ailenin Eğitim Düzeyi

Alanyazında yapılan araştırmalara göre, ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların dil gelişimi ve okuma alışkanlığı üzerinde etkisi büyüktür. Yapılan araştırmalar özellikle anne eğitim düzeyinin çocuğun dil gelişimi üzerinde daha fazla etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmalardan aile eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dil gelişimi ve okuma alışkanlıklarının da yüksek olduğu, aile eğitim düzeyi düşük olan çocukların dil gelişimi ve okuma alışkanlıklarının da düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Seçim, 2022). Dereli ve Koçak (2005), çalışmalarında anne eğitim düzeyi ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu, baba eğitim düzeyi ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığını saptamışlardır. Ülkemizde, eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde de düşük

olan ailelerde de çocukların dil gelişimine katkı sağlamaya yönelik okuma alışkanlığı kültürü tam olarak gelişmemiştir. Bu nedenle, bu ailelerde çocukların dil gelişimleri yeterli düzeyde desteklenememektedir (Kakırman Yıldız, 2016).

Bu bilgilerden hareketle özellikle anne eğitim düzeyi başta olmak üzere ailenin eğitim düzeyi, çocuğun okul öncesi dönem dil becerilerinin gelişimini dolayısıyla çocuğun gelecekteki dil gelişimini, okuma alışkanlıklarını ve akademik performansını doğrudan etkilemekte denilebilir.

2.1.9. Ev Okuryazarlığı Ortamı

Çocuğa ailesi tarafından sağlanan yazılı materyalleri ve çocuğun ailesi ile olan sosyal bağını içine alan, çocuğun doğduğu andan itibaren okuryazarlık becerilerine yönelik gelişimini destekleyici ev ortamı “ev okuryazarlık ortamı” olarak adlandırılmaktadır (Turan ve Topçu, 2018).

Yukarıdaki tanıma benzer olarak ev okuryazarlık ortamı temelde ikiye ayrılır: Ailenin çocuğuyla iletişimine ve sorumluluklarına göre sosyal ev okuryazarlık ortamı, çocuğa sunulan okuryazarlık materyallerine göre fiziksel ev okuryazarlık ortamıdır (Payne ve ark., 1994’ten akt; Gonzales ve ark., 2011). Bir ailenin çocuklarda okuryazarlık gelişimini nasıl destekleyebileceği konusunda birçok faktör rol oynar. Bu faktörler üç gruba ayrılabilir. Birinci faktör evin fiziksel ortamıdır (Leichter, 1984’ten akt; Howat, 2006). Fiziksel ortam olarak; evde bulunan okuma-yazmayı destekleyen materyaller, bu tür materyallerin düzenlenmesi ve erişilebilirliği, aynı zamanda bir ailenin ekonomik ve eğitimsel durumunu içerir. İkinci faktör: kişilerarası etkileşimleri içerir. Burada odak nokta, bir ebeveynin veya çocuğa bakan kişinin, çocuğun erken okuryazarlık çabalarına nasıl tepki verdiğiidir. Bu tepkiler sonraki okuryazarlık gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Örneğin, çocuk okuryazar olma sürecinde teşvik edilir, desteklenir ve yönlendirilirse, başarılı okuma ve yazma becerileri geliştirme olasılığı daha yüksek olacaktır. Bununla birlikte, çocuk okuryazarlık girişimlerine karşı tekrar tekrar cesaret kırılması, karşı çıkma veya ilgisizlik yaşarsa, çocuk sonunda okuma ve yazma arzusundan vazgeçebilir. Sonunda okumayı ve yazmayı öğrenebilse de okuryazarlığı çevreleyen motivasyonu ve sevinci yeniden kazanması zor olacaktır. Temel olarak, bir ailenin okuma yazma etkinliklerini nasıl tartıştığı, yanıt verdiği ve bunlarla nasıl

meşgul olduğu, bir çocuğun erken okuryazarlık gelişimini önemli ölçüde şekillendirecektir. Son olarak, evdeki motive edici ve duygusal iklim olarak kitap aile okuryazarlığını etkileyen diğer faktördür. Aslında, tüm faktörler birbirine bağlıdır. Ancak bu faktör özellikle, ailenin okuma yazma ve okuryazar olma fikrine nasıl baktığıdır (Leichter, 1984'ten akt; Howat, 2006). Evans ve arkadaşları (2020) 27 farklı ülkeden veri toplayarak yaptıkları çalışmada evdeki kitap sayısının, aile kültürünün ve öğrenim düzeyinin bireylerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynin öğrenim düzeyi, mesleği ve ekonomik düzeyine bakılmaksızın evinde kitap sayısı çok olan çocukların olmayanlara göre 3 yıl daha fazla eğitim öğretim hayatlarının olduğu saptanmıştır.

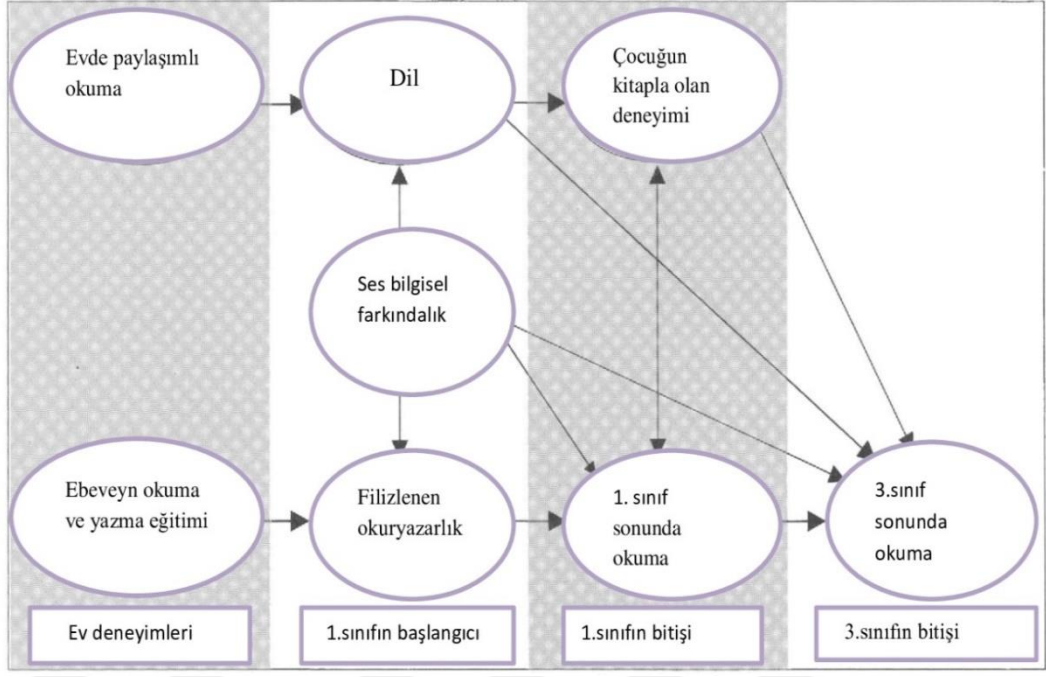
Ailenin çocuğa paylaşımlı kitap okuması, alışveriş listesi hazırlama, çocukla birlikte kafiyeli şarkılar söyleme, ses oyunları ve sembolik oyun oynama ev okuryazarlık ortamının sosyal yönünü yansıtırken, dergiler, gazeteler, işaretler, TV programları ve resimli öykü kitapları, ABC kitapları, sessiz kitaplar ve masallar çocuğa sunulan fiziksel ortama örnektir (Seçim, 2022).

Ailenin okul öncesi dönemde çocuğa sunduğu kitapları dikkatli seçmesi ve bu kitapların çocuğun eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilir olmasına dikkat etmesi gerekir (Gönen, 2013). Bu dönemde ilk sırada kullanılan kaynaklardan biri olarak resimli öykü kitapları, büyük resimli, az yazılı kitaplardır. Bu kitaplara örnek olarak içinde hayvan, meslek vb. resimleri gibi görsellerin bulunduğu, bir kelimelik yazıları olan kalın kapaklı ABC kitapları vardır (Gönen, 2013). Okul öncesi dönemde çocuğa özellikle ilk yıllarında deneyim sağlayabileceği kumaş malzemeden yapılmış üzerinde delikler, ses çıkaran butonlar bulundurarak oyuncak özelliği taşıyan oyuncak kitaplar ve az yazı olan ya da hiç yazısı olmayan görsellerle aktarılan sessiz kitaplarda bulunmaktadır (Hillman, 1995). Çocuklar sessiz kitapları incelerken okumaya yönelik deneyimlerinin olmasına gerek yoktur. Bu kitaplardaki resimlerden yola çıkılarak kitaptaki olay örgüsü yorumlanabilmektedir (Lukens, 1999).

Bahsedilen kaynaklara ek olarak fen kitapları, ansiklopediler, atlaslar vb. kaynaklar mevcuttur. Çocuklara erken yaşlarda çeşitli okuma yazmaya hazırlık materyallerini sunan ev okuryazarlık ortamı, çocuklar için zengin ve uyarıcı öğrenme ortamları oluşmasına, çocukların okumaya yönelik farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlarken çocuklara, insanların sadece konuşarak değil yazı dilinin kullanıldığı sembollerle de iletişim kurabildiklerini göstermektedir. Bu sebeple ev

okuryazarlığı ortamı erken okuryazarlığın önemli bir parçasıdır çıkarımında bulunulabilir.

Yukarıda belirtildiği üzere okul öncesi dönemde çocuklara en temel akademik becerinin temeli olan erken okuryazarlık gelişimleri için destekleyici, dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirecek ev ortamı sunmak büyük önem taşımaktadır. Senechal ve arkadaşları (1998) ve daha sonra Senechal ve LeFevre (2002) yılında yaptıkları çalışmalar ile evde okuryazarlık deneyimleri ve çocuk çıktıkları arasındaki ilişkileri temsil eden ve günümüz alanyazında oldukça kabul gören modeli (HLE) geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 1). Bu modele göre şekil üzerindeki oklar, sözel olmayan zekâ ve yaş gibi ilgili değişkenlerin yanı sıra ebeveynlerin eğitimi gibi ilgili değişkenleri kontrol eden katı hiyerarşik regresyonlarla test edildiği gibi istatistiksel olarak anlamlı ilişkileri temsil etmektedir. Şekilde belirtilen yolların çoğu anaokulu ve 1. sınıf gruplarıyla test edilmiştir (Senechal ve diğerleri, 1998'den akt; Senechal ve LeFevre, 2002). Ancak birkaç yol yalnızca bir grupla test edilebilmiştir (Örn. 1. sınıfta kitap maruziyeti ve 1. ve 3. sınıflarda okuma; anaokulu ve 1. sınıfta alıcı dil, fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler). Bu modele göre çocukla birlikte yapılan paylaşımlı okuma çocuğun dil gelişimi ve çocuğun kitap deneyimi ile ilişkilidir. Çocuk kitap deneyimi/maruz kalması, doğal ev ortamında ev okuryazarlık uygulamalarına yönelik genel bir terimdir ve ebeveyn-çocuk paylaşımlı okuma sıklığını, sahip olunan kitap sayısını, çocuğun okuryazarlık materyallerine erişimi ve maruz kalmasını ve kütüphane ziyaretleri gibi etkenlerle ölçülmektedir (Senechal ve LeFevre, 2002). Çocuğun dil becerileri yine ses bilgisel farkındalık becerileri ile “Emergent Literacy-Filizlenen Okuryazarlık” ile ilişkilidir. “*Filizlenen Okuryazarlık*” kavramı formal okuma yazma öğretim dönemi olan ilkokul yıllarından önce çocuğun ev ortamında okuryazarlıkla ilgili edindiği deneyimleri kapsamaktadır (Teale ve Sulzby, 1992). Bu beceriler ileriki yıllarda çocuğun okuma ve yazma öğrenmesini kolaylaştıracak becerilerdir. Yine şekle bakıldığında ebeveynin okuma yazma eğitimi, ev okur yazarlık ortamının filizlenen okuryazarlık ile, çocuğun ilkokul 1. Sınıf başında ve bitişinde, 3. Sınıf başında ve bitişinde okuma becerisiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Özetleyecek olursak ebeveynlerin evde çocuklarına sundukları okuryazarlık deneyimlerinin onların okuma ve yazma becerileri üzerinde ilkokul 3. sınıfa kadar etki ettiği görülmektedir



Şekil 1. Senechal ve LeFevre (2002) Evde Okuryazarlık Deneyimleri ve Çocuk Çıktıları Arasındaki İlişkileri Temsil Eden Modeli (HLE)

Kaynak: Sénéchal, M. ve LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460, s. 456'dan çevrilmiştir.

2.1.10. Erken Okuryazarlığa İlişkin Motivasyon

Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede göz ardı edilmemesi gereken konu çocukların ebeveynler tarafından algılanan motivasyonudur. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle farklı şekillerde etkileşime girerek yaşamı anlamlı hale getirmeye çalışmaktadır. Bu anlamlandırma motivasyon ile sağlanmaktadır. Motivasyon; çocuğun amaca yönelik bir davranışı başlatmasına, devamını sağlmasına ve sonlandırmasına neden olan bir süreçtir (Carlton ve Winsler'den akt; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Motivasyon, çocuğun içinden gelen içgüdüsel bir enerji ile davranışları istekli şekilde yapmasını sağlayan durum olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006).

“MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitimin önemi bölümünde, çevrenin çocuğun öğrenme motivasyonu üzerindeki önemli rolüne ve programın “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği” bölümünde ise çocuğun okuma ve

yazmaya yönelik motivasyonunu artırıcı etkinliklerin planlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır” (Seçim, 2022).

Çocuğun okul öncesi dönemde, okuma yazmaya yönelik motivasyonunu yükseltici bu etkinlik planlarının hayata geçirilmesi evde ailesi okul döneminde ise hem aile hem öğretmen iş birliği ile yapılmalıdır. Buradan hareketle çocuğun çevresindeki yetişkinlerin erken yaşta okuma yazmaya yönelik öğrenme motivasyonu konusuna gerekli önemi vermesi gerekmektedir. Günümüzde ev okuryazarlığı ortamında sosyoekonomik durum, anne babanın öğrenim düzeyi gibi değişkenler ailelerin erken okuryazarlık faaliyetlerine yönelik motivasyonel inancını etkilemektedir. Araştırma konusu ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda çoğunlukla yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveyn ve çocukların ele alındığı ve bu tarz ailelerin okuma yazmaya yönelik öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Özbek Ayaz (2015), ebeveynlerin sosyoekonomik statülerine göre okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının farklılaşp farklılaşmadığını incelediği çalışmada elde edilen sonuçlarda sosyoekonomik duruma göre ailelerin kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarının farklılaştığı ve bu farklılığın üst sosyoekonomik statüdeki aileler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

2.1.11. Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı

Çocuğun çevresindeki erken okuryazarlık motivasyonunu etkileyen bir diğer yetişkin ise öğretmendir. Okul öncesi sınıflarında çocuğun erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, onu ilkokula hazırlayan bir ortam oluşabilmesi adına öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmenin sınıfta çocuğa sağladığı ortam, çeşitli çocuk kitapları, okuma yazma materyalleri ve etkinlikleri, çocuğun erken okuryazarlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Wolfersberger, Reutzel, Sudweek ve Fawson, 2004). Sınıf ortamında erken okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde desteklenmesi çocuğun bu becerilere karşı motivasyonel inancını olumlu yönde etkilemektedir. Kaliteli hazırlanmış bir sınıf ortamı çocuğun öğrenme yollarını, kazandığı becerileri ve okuma ve yazmaya yönelik motivasyonunu olumlu etkiler (Ball ve Gettinger, 2009). Cunnigham (2008) yapmış olduğu bir araştırmada nitelik

açısından yüksek okuryazarlık ortamında olan çocuğun okuma yazmaya yönelik becerilerde farklı şartlardaki çocuklara nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken okuryazarlık açısından nitelikli anaokulu sınıf ortamında, resimli kitaplar, bilgilendirici kitaplar, günlük konuşma dilindeki kelimelerin anlaşılır olmasına dair basılı materyaller bulunduran tabelalar, posterler, çocukların ve öğretmenlerin yazı örnekleri gibi erken okuryazarlık materyalleri bulunmalıdır (Justice, 2006).

Bir öğretmenin materyal çeşitliliği yönünden zengin bir sınıf ortamında olması, çocuklara sunacağı erken okuryazarlık uygulamalarını etkilemektedir. Alanyazında incelenen çalışmalarda sınıftaki kitap merkezlerinin ve görsel uyaranların kaliteli bir erken okuryazarlık ortamı için yetersiz kaldığı görülmektedir. Kılınççı ve Bayraktar'a (2020)' göre, sınıf içerisinde çeşitli kitap materyalleri ve farklı ve ilgi çekici görsel uyaranlar olmadığı bu nedenle erken okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamaların yetersiz kaldığı ve bu nedenle öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sadece matematik etkinlikleri, çocukların ise çizgi çalışmaları yaptığı görülmüştür. Tarım (2015)' e göre okul öncesi sınıflarında yeterli miktarda ve türde erken okuryazarlık materyallerinin bulundurulmadığı dolayısıyla bu becerilerin gelişimi için yapılan etkinliklerin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf okuryazarlık ortamının donanımı, materyallerin nicel çeşitliliği çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini etkilemektedir ama bununla birlikte sınıf okuryazarlık ortamını etkileyen bir durum daha vardır. Öğretmenin okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi ve tutumudur. Öğretmen okuryazarlık becerilerine ve “MEB 2013 Okul Öncesi Programı'na” yönelik gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Bircan (2019), okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık becerilerine yönelik rollerini ve uygulamalarını incelediği çalışmada, “*Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur*” (MEB, 2013) ifadesine karşılık olarak veri topladığı okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin 36 aylıktan itibaren çocuklarla okuma yazma öğretimi yapmaya başladıklarını saptamıştır. Bu çalışmada saptanan veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık etkinlikleri ile okuma yazma öğretimi başlıklarını birbirleri ile karıştırdıkları ve bazı okul öncesi öğretmenlerinin “MEB (2013) Okul Öncesi Programı'na” yeterince hakim olmadıkları fark edilmiştir.

Sonuç olarak alanyazında yer alan bilgilerden hareketle, çocuk okul öncesi dönem boyunca okuma yazmaya yönelik olarak ne kadar desteklenirse o kadar hazır şekilde ilkokula başlamaktadır. Çocuğun okul öncesi dönem boyunca evde ve okulda bahsedilen becerilere yönelik yeterli şekilde desteklenmemesi ileride başlayacağı formal eğitim sürecinde kazanması gereken becerilerde zorlanmasına neden olacaktır. Bu konuda ev ortamında aileye okul ortamında öğretmene önemli roller düşmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın konusu kapsamında çalışmaya yön vereceği düşünülen, okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık süreçleri, ev okuryazarlığı ortamı, ailelerin ve çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik motivasyonel inançları ile ilgili literatür taraması yapılmış ve aşağıdaki çalışmalara ulaşılmıştır.

2.2.1. Çocukların Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Becerileri, Okuryazarlık Motivasyonu ve Ebeveyn İnançlarıyla İlgili Araştırmalar

Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice (2016), yapmış oldukları bir çalışmada çocukların okuryazarlık motivasyonu hakkındaki ebeveyn inançlarının evdeki okuryazarlık ortamında yapılan aktivitelerle ne ölçüde ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Çalışmaya 315 ebeveyn ve onların okul öncesi çağındaki çocukları katılmıştır. Çalışmada deneysel bir anket oluşturularak ebeveynlere uygulanmıştır. Çocukların okuma motivasyonu dört yapı üzerinden ölçülmüştür. Bunlar: ilgi, yeterlilik, sebat-çaba ve bilişsel katılım olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre sonuçlar, çocuklarının okuryazarlık motivasyonuna ilişkin ebeveyn algılarının, ev okuryazarlığı uygulamalarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu göstermiştir.

Norman (2007), yaptığı çalışmasında, ebeveynlerin okuryazarlık inançları ve ev okuryazarlığı deneyimleri ile çocukların okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya bir üniversite anaokulundan 43 çocuk ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Sonuçlar çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ebeveyn inançları ile ev okuryazarlık deneyimleri ve çocukların okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre

daha fazla çocuk kitabı bilen ebeveynlerin, daha yüksek alıcı kelime dağarcığı puanlarına sahip çocukları vardır çıkarımına ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre ebeveynlerin, çocukların okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde artması için kendi okuryazarlık inançlarına yönelik davranışlarını geliştirilip gerekirse değiştirmesi gerekmektedir.

Bingham (2007) bir çalışmasında, annelerin okuryazarlıkla ilgili inançlarını, ev okuryazarlık ortamını, anne çocuk kitap okuma etkileşimlerinin kalitesini ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 4 yaşında çocuğu olan 60 anne katılmıştır. Annelerin okuryazarlıkla ilgili inançları geliştirilen 23 maddelik bir ölçek ile değerlendirilmiştir. Anne çocuk kitap okuma etkileşimlerinin kalitesi ise anne tarafından ayarlanan bir zamanda, ev ziyareti yapılarak kendi ev ortamlarında resimli bir kitapla etkileşim halinde oldukları süreç gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Genel sonuç itibari ile annelerin eğitim durumu kontrol edildikten sonra, annelerin okuryazarlık inançları ve ev okuryazarlık ortamı, etkileşimlerde ortak kitap okumanın eğitici ve duyuşsal kalitesi ile pozitif yönde ilişkili çıkmıştır.

Mesa ve Yeomans-Maldonado (2021) çalışmalarında, okuma alışkanlıkları ve kaynakları ile ev okuryazarlığı ortamının yanı sıra ebeveyn okuma inançlarının hem anaokulundaki dil becerilerini (yani kelime dağarcığını) hem de öğrencilerin anaokulundan 3. sınıfa kadar büyüme yörüngelerini ne ölçüde yordadığını incelemişlerdir. Çalışma, Arizona'da yaşayan 259 İspanyolca-İngilizce olmak üzere iki dilli çocuğu ve ebeveynlerini içermektedir. Anaokulu yılında ebeveynlere uygulanan bir anketle ev okuryazarlığı ortamı ve ebeveyn okuma inançları ölçülmüştür. Bulgular, ev okuryazarlığı ortamının, anaokulundaki çocukların kelime dağarcığı becerilerindeki değişkenlikle ilişkili olduğu ancak kelime dağarcığının büyümesiyle ilişkili olmadığı, anaokulu döneminde yapılan ev ortamı okuryazarlığı desteklerinin oldukça gerekli olduğunu göstermektedir.

Skibbe, Justice ve Zucker (2008), anne okuryazarlığı inançları, evde okuryazarlık uygulamaları ve tipik olarak gelişen dil becerileri ve dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya dil becerileri açısından 52 tane tipik, 56 tane de atipik gelişen 108 çocuk katılmıştır. Anne ölçümlerini toplamak ve çocukları doğrudan değerlendirmek için ev ziyaretleri yapılmıştır. Ev ziyaretleri dil bozukluğu

olan çocukların aileleri için yaklaşık 120 dakika, tipik dil becerileri olan çocukların aileleri için yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Annelerin okuryazarlık inançları ve evde okuryazarlık uygulamaları pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Dil bozukluğu olan çocukların annelerinin okuryazarlık inançları, tipik dil becerisi gösteren çocukların annelerinin inançlarına göre daha olumsuz çıkmıştır.

Seçim (2022), 36-72 ay aralığında okul öncesi kurumuna devam eden çocuğu olan 556 aileden, ilişkisel araştırma deseninde, çocukların resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonları ile belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkide aile okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamının sıralı aracılığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çocuğun cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, evdeki yetişkin kitabı sayısı, ebeveynlerinin çocuğa kitap okuma süresi, çocuğun tek başına kitapla geçirdiği süre, evdeki resimli kitap sayısı ve çocuğun televizyon izleme süresi gibi değişkenler belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak, aile okuma inancına ve çocuğun resimli kitap okumaya yönelik algılanan motivasyonel inancına, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma süresi ve evdeki resimli kitap sayısı değişkenlerinin tam aracılığı, diğer değişkenlerin ise kısmi aracılığı olduğu bulunmuştur.

Bay ve Şimşek Çetin (2019), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden annelerin okuma inançlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş çocuklarının velilerinden oluşan 481 anneden toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Annelerin okuma inançları çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul türü, annenin sahip olduğu çocuk sayısı, yaşı, gelir düzeyi, öğrenim seviyesi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin okuma inanç puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgulardan elde edilen verilerde çocuk yaşının ve cinsiyetinin anlamlı bir değişken olmadığı, anne okuma inancının ölçeğin genelinde annenin yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği ancak öğrenim durumuna ve gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Işıtan, Saçkes ve Biber (2020), yaptıkları çalışmalarında ebeveynlerin evde çocuklarına düzenli kitap okumalarının çocuklarının yazı farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada Balıkesir il merkezinden sosyoekonomik

düzeydeki uygun örnekleme yolu ile seçilmiş okul öncesi dönemde 20 çocuk (7 erkek, 13 kız) ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada tek grup ön test- son test deney öncesi desen kullanılmıştır. Çalışmada kitap okuma teknikleri konusunda bir eğitim verilmeksizin annelerden toplam 8 adet resimli kitabı haftada iki kez okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin ev ortamında çocuklarına sadece düzenli (nitelikli çocuk kitabı ile) kitap okuduğunda bile çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış olduğu saptanmıştır.

Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan (2020), okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin ev okuryazarlığı yaşantılarını incelemiştir. Araştırma durum çalışmasıdır. Araştırmaya alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 23 ebeveyn katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin çocuğu okul öncesi eğitime başlayana kadar okuryazarlık ile ilgili bilinçli ev etkinliklerine yer vermedikleri, çocuğu okula başladıktan sonra da bu etkinliklerin sadece ödevler ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin evlerinde ise okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğa devamlı olarak etkileşimli kitaplar okunduğu, çocuk okul öncesi eğitime başladıktan sonra evde kitaplık bulunması durumunun ve çocuk için ev okuryazarlığı aktivitelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Whitehurst, Payne ve Angell (1994)'a ait Head Start' a katılan 4 yaşında 323 çocuğun anne ya da bakıcılarının katıldığı bir çalışmada ev okuryazarlık ortamıyla çocuğun dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ev okuryazarlığı ortamını değerlendirmek amaçlı 52 soruluk bir anket olan Stony Brook Aile Okuma Anketi, çocukların dil gelişimini değerlendirmek için Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Bu çalışmada ev okuryazarlığı ortamı ile çocuğun dil gelişimi arasındaki ilişkinin gücü bundan önce yapılan diğer çalışmalara göre daha güçlü çıkmıştır.

Mata (2011), yaptığı bir çalışmasında anaokulundaki çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını ve okuma yazma motivasyon profillerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma Lizbon bölgesindeki 32 anaokulundan 451 çocuk ile yapılmıştır. Bu çocuklarla 15'er dakikalık görüşmeler yapılarak alınan cevaplar 4 puanlık bir ölçek ile kaydedilmiştir. Faktör analizi ile kavramsal motivasyon yapıları

doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, anaokulundaki çocukların okuma ve yazma için yüksek motivasyona sahip olduklarını ve okuma puan profiline yazmaya göre daha fazla olduğunu göstermiştir.

Weigel, Martin ve Bennett (2005) birlikte yaptıkları bir çalışmada, okul öncesi yaşta çocukların okuryazarlık ve dil gelişimi ile ev ortamının çoklu bileşenleri arasındaki eş zamanlı ve mantıksal bağlantılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 79 anne ve 79 çocuğu üzerinde yapılmıştır. Ebeveynlere ve çocuklarına birtakım testler uygulanmıştır. Verilerden evde okuryazarlık ortamının farklı yönlerinin çocukların okuryazarlık ve dil becerilerinin farklı bileşenleriyle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Elde edilen sonuçlardan, ebeveynlerin okuryazarlık inançları ne kadar ilgi çekici olursa, çocukların ortaya çıkan yazı bilgisi ve okumaya olan ilgileri o kadar gelişmiş durumda olabilir çıkarımı yapılmıştır.

Griffin ve Morrison (1996) yapmış oldukları bu çalışmada bir ev okuryazarlığı ortamı ölçeğinin psikometrik faydasını ve ölçeğin okuryazarlık becerilerindeki farklılıkları tahmin etmedeki durumunu incelemiştir. Anaokulu çocuklarının aileleri tarafından sağlanan evdeki okuma materyallerinin miktarı ve kütüphane ziyaretlerinin sıklığı, yetişkin okuryazarlığı ile ilgili davranışlar, yetişkin-çocuk okuması ve televizyon izleme hakkında sağlanan bilgilerden türetilen ölçek ile veriler anaokulundan ikinci sınıfa kadar 295 çocuktan toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ev okuryazarlığı ortamı ölçeği, psikometrik olarak güçlü çıkmış ve erken okuryazarlık becerilerindeki farklılıkları çok iyi şekilde öngörücü olduğunu ortaya koymuştur.

Carroll, Holliman, Weir ve Baroody (2018) yaptıkları bir çalışmada, çocukların okuryazarlık ilgisinin, ev okuryazarlık ortamı ve sosyoekonomik durumun (SED) ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine bağımsız katkılar sağlayıp sağlamadığını incelemeyi amaçlamıştır. 55 çocuk ve ebeveynlerine bazı testler uygulanmıştır. Sonuç olarak elde ettikleri bulgular, ev okuryazarlık ortamı ve SED' ten bağımsız olarak okuryazarlık ilgisinin önemini göstermiş ve çocukların kendi okuryazarlık ortamlarını seçmede oynadıkları rolü ortaya koymuştur.

Haney ve Hill (2004), çalışmalarında ebeveyn liderliğindeki doğrudan okuryazarlık öğretim faaliyetlerinin, çocuklarda ortaya çıkan okuryazarlığı nasıl etkilediğini araştırmıştır. Örneklem olarak Kuzeybatı Georgia'daki özel bir Çocuk

Gelişim Merkezindeki 3-5 yaş arası 47 okul öncesi çocuğu ele alınmıştır. Hem çocuklara hem de velilere uygulanan anket sonuçlarına göre, ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarına doğrudan okuma yazma becerilerini öğretmiştir. Doğrudan talimat alarak desteklenen çocukların, okuryazarlık görevlerinin çoğunda daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ebeveyn tarafından doğrudan öğretimi yapılan alfabe bilgisi ve kelime yazmada da istatistiksel anlamlılık bulunmuştur.

Lay See Yeo ve arkadaşları (2014) yapmış oldukları bir çalışmada, ebeveynlerin okuma inançları ve evde okuryazarlık uygulamalarını içerecek şekilde kavramsallaştırılan ev okuryazarlık ortamı (HLE) ile okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve okuma ilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya Singapur'daki 14 anaokulundan 6 yaşındaki toplam 193 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Nicel olarak analiz edilen sonuçlardan ev okuryazarlığı ile çocukların okuma yeterlikleri arasında orta düzeyde bir ilişki ve ev okuryazarlığı ile çocukların okuma ilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin, çocukların okuma ilgisini arttırmak için yaptıkları faaliyetleri onların okuma yetkinliğini pozitif olarak yordamıştır.

2.2.2. Ev Okuryazarlığı ve Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Boylamsal Araştırmalar

Ev Okuryazarlık Ortamı (Home Literacy Environment-HLE) Modeli Geliştirme Çalışmaları

Ev okuryazarlık ortamı ve çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin olarak Senechal ve arkadaşlarının yaptığı iki çalışma çarpıcıdır. Senechal ve arkadaşları (Senechal ve diğ, 1998; Senechal ve LeFevre, 2002) yaptıkları çalışmalar ile “*Ev Okuryazarlık Ortamı*” ile ilgili bir model oluşturmuşlardır. İlk çalışmada Senechal ve arkadaşları (1998) ev ortamındaki önemli iki deneyim ile çocukların sözel ve yazılı dil gelişimlerini tahmin etmek ve bunun yanında çocukların 1. sınıfa geldiklerinde kelime okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında iki tür ebeveyn-çocuk etkileşimi inceleyerek okuryazarlık deneyimlerinin ilk kategorisine odaklanmışlardır; ebeveynin çocuklarına hikâye kitapları okuması ve çocuklarına okuma ve yazma hakkında öğretim yapması. Yapılan çalışma sonrasında ebeveynlerin ev ortamında iki türlü

okuryazarlık becerisini destekledikleri bulunmuştur. Bunlardan ilki kitap okurken yazıya vurgu yapmadan örtük şekilde yazı öğretimi, diğeri doğrudan okuma ve yazma öğretimidir. Bazı ebeveynler kitap okurken yazıya vurgu yaparken bazıları yapmamaktadır. Yine diğerkonu hikâye kitabı okumanın çocukların sadece sözlü dil becerilerini yordadığı, ebeveyn okuma yazma öğretiminin ise sadece yazılı dil becerilerini yordadığı saptanmıştır. Bu nedenle, farklı türde ev okuryazarlık deneyimlerinin farklı beceri türleriyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonrasında Senechal ve LeFevre (2002) yaptıkları diğerkonu araştırma ile evde okuryazarlık deneyimleri ve çocuk çıktıları arasındaki ilişkileri temsil eden ve günümüz alanyazında oldukça kabul gören modeli (HLE) geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 1). Senechal ve LeFevre (2002) beş yıllık boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada 168 orta ve üst orta sınıf çocuğun erken dönem ev okuryazarlık deneyimleri ile sonraki alıcı dil ve sonraki okuryazarlık becerileri, okuma başarısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın son aşamasının bulgularını ise şöyledir; çocukların kitaplara maruz kalmasının kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir ve bu dil becerilerinin uzunlamasına etkisi olarak çocukların 3. sınıftaki okumalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, ebeveynlerin çocuklarına okuma ve yazma öğretme konusundaki katılımı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları erken okuryazarlık becerilerini 1. sınıfın sonundaki kelime okumayı doğrudan, 3. sınıftaki okumayı ise dolaylı olarak yordamıştır. Birinci sınıfın sonunda kelime okuma, üçüncü sınıfta okuduğunu anlamayı yordamıştır. Dolayısıyla, akıcı okumaya götüren çeşitli yolların kökleri çocukların erken dönem deneyimlerinin farklı yönlerine dayanmaktadır.

Torppa ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada evdeki okuma yazma etkinliklerinin etkilerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Bunun için Sénéchal ve LeFevre'nin (2002) ev okuryazarlık ortamı (HLE) modelini kullanmışlar ve evdeki paylaşımlı okuma, sözel dil becerileri ve okuduğunu anlama gelişimini tekrarlanan değerlendirmeler ile ele almışlardır. Bunun için özellikle okuma güçlüğü riski olan ebeveynler ile çalışmışlardır. 198 Finlandiyalı katılımcıdan 106'sı çocukları okuma güçlüğü taşıyan ailelerdir. Yol modelleri arasında kelime dağarcığı gelişimi (2–5,5 yaş), gelişen okuryazarlık (5,5 yaş), akıcı okuma (8 ve 9 yaş) ve okuduğunu anlama (8, 9 ve 15 yaş) ve ebeveynlerle ortak kitap okuma yer alır. (2, 4, 5, 8 ve 9 yıl), evde

okuma yazma öğretimi (4,5 yıl) ve okuma motivasyonu (8-9 yıl). Sonuç olarak, paylaşımlı kitap okumanın sözcük dağarcığı gelişimini ve okuma motivasyonunu yordamasına rağmen evde okuryazarlık öğretiminin okuryazarlık becerilerini güçlü oranda yordayarak HLE modelini desteklediğini bulmuşlardır. Sonuçlar ayrıca paylaşımlı kitap okumanın önemini altını çizmekte ve paylaşımlı okumanın hem doğrudan hem de sözel dil gelişimi ve okuma motivasyonu yoluyla okuma gelişimi üzerinde uzun süreli devam eden bir etkisi olduğunu öne sürmektedir.

Baroody ve Diamond (2016) yaptıkları bir çalışmada, çocukların kendilerinin bildirdiği okuryazarlık ilgisi, harf-kelime tanımlama ve alfabe bilgisi ile ilgili becerileri ve ebeveynlerinin ev okuryazarlık ortamı (HLE) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma 4 yaş ve üzeri özellikle yoksulluk içinde büyüyen ve okuma güçlüğü çekme riski taşıyan 81 çocuk ve ebeveynleri ile yapılmıştır. Sonuç olarak, çocukların kendilerinin bildirdiği okuryazarlık ilgisi, harf-kelime tanımlama ve alfabe bilgisi ile ilişkili çıkmıştır. Ebeveynlerin bildirdiği ev okuryazarlığı ortamı ile çocukların harf-kelime bilgisi ve alfabe bilgisi ilişkili çıkmamıştır. Bunlara ek olarak alıcı dil puanları düşük çıkan okuma güçlüğü çekme riski olan çocukların, yaş gelişimine göre normal düzeyde alıcı dil işlevi olan akranlarına kıyasla okuryazarlık ilgisi ile harf-kelime bilgisi ve alfabe bilgisi daha düşük düzeyde çıkmıştır.

2.2.3. Konu ile İlgili Diğer Boylamsal Araştırmalar

Stephenson, Parrila, Georgiou ve Kirby (2008), okul öncesi çocuklarının ev okuryazarlığı ortamındaki akademik başarılarının, belli bir sorumluluğa dayalı davranışlarının ve ebeveynlerinin çocuklarının okuryazarlık becerilerine ilişkin inanç ve beklentilerinin, bu çocukların fonolojik duyarlılık, harf bilgisi ve 1. sınıftaki kelime okuma becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada anaokulundan birinci sınıfın sonuna kadar değerlendirilen 61 çocuk ile boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Anaokulu Şubat ve Nisan ayları ile 1. Sınıf Nisan-Mayıs aylarında fonolojik duyarlılık, harf bilgisi, ev okuryazarlığı, ebeveyn inançları ve 1.sınıf kelime okuma becerilerini ölçmeye yönelik testler yapılmıştır. Sonuçlar, belli bir sorumluluğa dayalı davranış ile okuryazarlık becerileri ve akademik başarı arasındaki döngünün okul öncesi dönemde sağlıklı bir şekilde olması gerektiğini ve olabildiğince erken bir dönemde başlayabileceğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin

çocuklarının okuryazarlık becerileri hakkındaki inançları ise çocukların harf bilgisi ve diğer değişkenlerle orta düzeyde ilişkili çıkmıştır.

Foster, Froyen, Skibbe, Bowles ve Decker (2016) yapmış oldukları bir çalışmada, anne ve babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarına sunduğu ev okuryazarlık ortamını, ebeveynlerin uygulamalarının birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve bu uygulamaların çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyerek ileriye yönelik akademik hayatlarının nasıl etkileneceğini araştırmışlardır. Yapılan boylamsal çalışmada annelerin babalara göre ev okuryazarlık ortamında çocuklarına daha aktif bir ortam sundukları ortaya çıkmıştır. Babaların bazılarının eğitim seviyesi ve sosyoekonomik durumu yönünden anneye göre daha düşük seviyede olduğu ve bu durum babaların çocuklarına sundukları okuryazarlık faaliyetlerinin daha az olduğunu göstermiştir.

Niklas ve arkadaşları (2020) yaptıkları bir çalışmada, paylaşımlı kitap okumaya yönelik ebeveyn tutumları ile çocukların dil yeterlikleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilere ev okuryazarlık ortamı tarafından aracılık edilip edilemeyeceğini incelemiştir. Çalışmada Almanya’da 21 anaokulundan 133 çocuk ve ebeveyni ile 12 ay boyunca (her ölçüm arasında 6 ay) üç ölçüm noktası (t1–t3) içeren boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Ebeveyn tutumları için de bir ebeveyn tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, paylaşımlı okumaya yönelik ebeveyn tutumlarının, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı ev okuryazarlığı ortamının kalitesini etkileyebileceğini ve dolayısıyla ev okuryazarlığı ortamının çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Roberts, Juliens ve Burchinal (2005), çalışmalarında ev okuryazarlık uygulamalarının 4 özel ölçüsü ile (paylaşılan kitap okuma sıklığı, annenin kitap okuma stratejileri, çocuğun okuma zevki ve annenin okuma duyarlılığı) okul öncesi yıllarda ev ortamının kalitesinin ve duyarlılığının ölçüsünün nasıl olduğunu incelemiştir. Çalışmada 18 ay ile 5 yaş arasındaki 72 Afrikalı Amerikalı çocukların anneleriyle görüşmeler yapılmıştır. Annelerin 2, 3 ve 4 yaşlarındaki çocuklarına yılda ortalama bir kez kitap okuduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerisi ve kelime dağarcığı 3 yaş ile anaokuluna giriş arasında yıllık olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ele alınan ev okuryazarlık uygulamaları, anne eğitimi, anne okuma becerileri ve dil ve okuryazarlık birbirleriyle arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

Wang ve arkadaşları (2015) Çince karakterlerin benzersiz özellikleri nedeniyle “okuryazarlık ediniminin yordayıcılarının, okuma ve yazma için gelişimsel olarak farklılık gösteriyor mu?” sorusuna yanıt aramışlardır. Gerçekleştirdikleri çalışmada, 73 Çinli anaokulu çocuğu için 5 yaşındayken okuma ve yazmanın boylamsal yordayıcılarını incelemişlerdir; 2 (yıl; ay) (aralık = 4; 9–6; 2). Kelime okuma ve yazma, 1. zamanda (T1) önemli ölçüde ilişkili değildi, ancak bir yıl sonra (T2) birbiriyle önemli ölçüde ilişkiliydi. T1’de, kelime okumanın benzersiz bağıntıları semantik radikal farkındalık, hızlı otomatikleştirilmiş adlandırma ve sözcük dağılımıyken, sözcük yazmanın tek benzersiz bağıntısı görsel-yazımsal kopyalama becerisiydi. T1’deki semantik radikal farkındalık, yaş, sözel olmayan muhakeme ve T1 performansı istatistiksel olarak kontrol edilerek, T2’de hem kelime okuma hem de kelime yazmayı benzersiz bir şekilde tahmin etti. Bu sonuçlar, okuma ve yazmanın başlangıçta benzersiz ilişkilerde farklılık gösterdiğini, ancak gelişimle birlikte hızla değiştiğini göstermektedir. Bulgular ayrıca Çince’de erken okuryazarlık gelişiminde anlamsal radikal farkındalığın önemine ışık tutmaktadır. Yani okuma yazmada kullanılan alfabe gibi kültürel ve dilsel farklılıkların da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) bir çalışmada, 115 okul öncesi öğrencisinin katılımıyla oluşan boylamsal bir örnekleme, ev ortamının birkaç farklı şekilde kavramsallaştırılmış hali ile sözlü dil, fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık gelişimi ilişkilerini incelemiştir. Sonuç olarak çocuklarda ev ortamı ile sözlü dil, fonolojik farkındalık ve okuma becerileri arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Neticede bu çalışma sonucu, ev ortamının okuryazarlık becerilerinin üzerindeki etkisini ortaya çıkartarak ev okuryazarlık ortamının okuryazarlık becerilerinin gelişiminde özellikle ele alınması gereken bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin cevaplarına ulaşmak için kullanılan yöntem, araştırma modeli, örneklem, veri araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırma, okul öncesi eğitim almakta olan 36-66 aylık çocuklar üzerinde ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişimini incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma olarak belirlenmiştir. Boylamsal araştırmalar, belirli bireyleri uzun süreler boyunca takip etmek veya izlemek için sürekli veya tekrarlanan ölçümler kullanılarak yapılan araştırmalardır. Önceden tanımlanmış bir grup içindeki belirli bireyler için veriler toplandığından, grubun bir bütün olarak veya belirli bireyler için zaman içindeki değişimini analiz etmek için uygun istatistiksel testler kullanılarak yapılabilir (Van Belle, Fisher ve Heagerty, 2004'ten aktaran; Caruana, Roman, Hernández- Sánchez ve Solli, 2015).

Boylamsal araştırma çok sayıda farklı biçim alabilir. Genellikle gözlemsel çalışmalardır. Ancak deneysel de olabilirler. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca verilmiştir:

- I. Çalışma katılımcılarının, her bir örnekleme durumunda büyük ölçüde veya tamamen farklı olduğu tekrarlanan kesitsel çalışmalar;
- II. Aynı katılımcıların belirli bir süre boyunca izlendiği ileriye dönük çalışmalar. Bunlar şunları içerebilir: (a) belirli bir popülasyondaki benzer maruziyetlere veya sonuçlara sahip bireylerin bir kısmının veya tamamının zaman içinde değerlendirildiği kohort panelleri; (b) bir popülasyonun rastgele bir örneği için verilerin düzenli olarak toplandığı temsili paneller; (c) başka amaçlar için toplanan verilerin dokunulduğu

ve bireye özel veri kümeleri oluşturmak üzere bağlandığı bağlantılı paneller.

- III. Retrospektif çalışmalar, en azından bazı katılımcıların daha önceden deneyimledikleri ilgili olaylar için tasarlanır; tanımlanan kohorttaki potansiyel maruziyetler için veriler toplanıp geriye dönük olarak incelenir (Caruana, Roman, Hernández- Sánchez ve Solli, 2015).

Bu araştırma aynı katılımcıların belirli bir süre boyunca izlendiği ileriye dönük bir çalışma olarak planlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de okul öncesi eğitim alan 36-66 aylık çocukların ebeveynleri ile okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi ile seçilmiş Balıkesir ilinin Bandırma ilçesinde MEB’e bağlı resmi 2 bağımsız anaokulu ve Bandırma ilçesinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı 2 özel gündüz bakımevine 2022-2023 eğitim öğretim yılında devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. “Kolay ulaşılabilir” veya “elverişli örnekleme”, araştırmacı için uygun olan yanıtlayıcıların kullanılmasını içerir. *“Kolay ulaşılabilir örnekleme (uygunluk örneklemesi olarak da bilinir), katılımcıların (veya diğer analiz birimlerinin) seçiminin hazır uygunluklarına dayalı olduğu bir yöntemdir. Bu uygunluk genellikle coğrafi yakınlık (örneğin, araştırmacının kendi kolejindeki veya komşu kolejlerdeki öğrenciler gibi) açısındandır. Ancak bilinen kişiler gibi diğer erişilebilirlik türlerini de içerebilir”* (Waterfield, 2018, s.403).

Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlığa ilişkin algılanan motivasyonel inançları 2022-2023 eğitim öğretim yılı boyunca izlenmiştir. Çalışma için başlangıçta minimum 300 ebeveyne ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplama süresince 3 farklı zamanda ebeveynlerden, 1 kez öğretmenlerden veri toplanmıştır. Örneklem sayıları aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama İşlemi Süresince Örneklem Sayılarının Dağılımı

	Ölçek verilen ebeveyn sayısı	Ölçeği dolduran ebeveyn sayısı	Ölçeği dolduran öğretmen sayısı	Ölçekte yer alan kız çocuk sayısı	Ölçekte yer alan erkek çocuk sayısı	36-53 ay	54-66 ay	Toplam
1. Veri Toplama	300	132	16	63	69	73	59	132
2. Veri Toplama	132	78	-	36	42	40	38	78
3. Veri Toplama	78	42	-	16	26	21	21	42

Tablo 1'e göre tekrarlı veri toplama sırasında ulaşılan kişi sayıları verilmiştir. Buna göre;

Birinci veri toplama aşamasında, 300 ebeveyne ulaşılmış, tüm ölçekler ebeveynlere verilmiştir. Ebeveynlerden (1) “ÇOYAM”, (2) “EVOD” ile aile bilgi formunu ve gönüllü onam formunu doldurmaları istenmiştir. Ebeveynler ölçekleri ve aile bilgi formunu ve gönüllü onam formunu ev ortamlarında doldurarak bu ölçekleri çocuklarının devam ettiği sınıf öğretmenine teslim etmişlerdir. Tüm ölçekleri ve formları doldurup öğretmenlere teslim eden ebeveyn sayısı 132'dir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayandığından ilk veri seti 132 ebeveyn'den oluşmaktadır. İlk aşamada yine ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği okul öncesi öğretmenlerine “OSED” ölçeği verilmiş ve öğretmenlerden ayrıca öğretmen bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Tüm öğretmenler ölçeği ve öğretmen bilgi formunu ve öğretmen onam formunu doldurmuştur. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen sayısı toplam 16'dır. Öğretmenlerin 14'ü kadın, 2'si erkek katılımcıdır. Öğretmenlerin 8'i MEB'e diğer 8'i ASHB'e bağlıdır. Çalışmaya katılan ebeveynlerden 63'ü kız 69'u erkek çocuğa sahip ve 36-53 ay aralığında 73, 54-66 ay aralığında 59 çocuk bulunmaktadır. Ebeveynlerin 107'si anne, 25'i babadır.

İkinci veri toplama aşamasında, 132 ebeveyne ölçek verilmiş ve sadece 78 kişi dönüt vermiştir. Dönüt veren ebeveynlerden 36'sı kız 42'si erkek çocuğa sahip ve 36-53 ay aralığında 40, 54-66 ay aralığında 38 çocuk bulunmaktadır. Ebeveynlerin 66'sı anne, 17'si babadır.

Üçüncü veri toplama aşamasında, 78 ebeveyne ölçek verilmiş ve sadece 42 kişi dönüt vermiştir. Dönüt veren ebeveynlerden 16'sı kız 26'sı erkek çocuğa sahiptir ve 36-53 ay aralığında 21, 54-66 ay aralığında 21 çocuk bulunmaktadır. Ebeveynlerin 34'ü anne, 8'i babadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu çalışma kapsamında amaç doğrultusunda toplam 3 ölçek ve ailelere ve öğretmenlere yönelik olarak demografik bilgi formları kullanılmıştır. Çocukların erken okuryazarlığa ilişkin algılanan motivasyonları için ve ev ortamında gerçekleşen erken okuryazarlıkla ilgili uygulamalar için ebeveynlere yönelik iki ölçek, sınıf ortamında erken okuryazarlıkla ilgili uygulamaları değerlendirmek için öğretmenlere yönelik 1 ölçek kullanılmıştır. Çalışmada yer alan bağımsız değişkenlere yönelik bilgiler ise ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik hazırlanan demografik bilgi formu ile elde edilmiştir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçekler aşağıda verilmiştir.

ÇOYAM: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin algılanan motivasyonlarını değerlendirmek için “ÇOYAM” kullanılmıştır. Bu araç Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipindedir ve ebeveynler ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan vermektedir (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman). Ölçek 4 alt ölçek olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri; ilgi (6 madde), yeterlilik (5 madde), sebat ve çaba (4 madde), kendini verme (4 madde) alt ölçekleridir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. “Faktör yükleri ‘ilgi’ alt ölçeği için 0.61 ile 0.86, ‘yeterlilik’ alt ölçeği için 0.62-0.84, ‘çaba ve sebat’ alt ölçeği için 0.75-0.93 ve ‘kendini verme’ alt ölçeği için 0.68-0.84’tür. Ölçeklerin iç tutarlılıkları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış; ilgi $\alpha = 0.82$, yeterlilik $\alpha = 0.83$, sebat ve çaba $\alpha = 0.90$ ve kendini verme $\alpha = 0.82$ değerleri bulunmuştur” (Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice, 2016). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı bu çalışma kapsamında bir kez daha hesaplanarak güvenilirlik analizine ait değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çocuklar için Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Ölçeğin Tamamı	1.Alt Boyut F1/ İlgi	2.Alt Boyut F2/ Yeterlik	3.Alt Boyut F3/Sebat ve Çaba	4. Alt Boyut F4/Kendini Verme
Cronbach Alpha Katsayısı	.76	.72	.74	.71	.81

Tablo 2’ye göre Cronbach Alpha toplam boyutta 0,76 olarak çıkmıştır. Alt boyutlar 0,71 ile 0,81 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin, okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin algılanan motivasyonlarını değerlendirmede güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur.

Ebeveyn Demografik Bilgi Formu: Çalışmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerine (öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, evdeki kitap sayısı, ekrana maruz kalma süresi vb.) yönelik sorular bulunmaktadır.

EVOD: Okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamında gerçekleşen erken okuryazarlık uygulamalarını belirlemek için Işıtan, Saçkes, Justice ve Logan tarafından 2018 yılında geliştirilen “EVOD” (Early Learning and Literacy Support at Home Instrument) kullanılmıştır. Bu ölçek okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlere yönelik bir araçtır ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3 alt ölçeği bulunmaktadır. “Temel Kavramları Destekleme” alt ölçeğinde 8, “Ses Bilgisel Farkındalığı Destekleme” alt ölçeğinde 16 madde ve üçüncü alt ölçek olan “Kavramları Anlamasını Destekleme” alt ölçeğinde ise 10 madde bulunmaktadır. Ebeveynler ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan vermektedir (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman). Ölçek için DFA yapılmış ve buna göre standartlaştırılmış faktör yükleri Temel Kavramları destekleme alt ölçeği için 0.68 ile 0.87, Ses Bilgisel Farkındalığı Destekleme alt ölçeği için 0.65 ile 0.84 ve Kavramları Anlamasını Destekleme alt ölçeği için 0.73 ile 0.89 arasında değişmektedir. Gözlemlenen puanlar için Cronbach Alpha katsayıları 0.89 ile 0.95 arasında değişmektedir (Temel Kavramları Destekleme = 0.89, Ses Bilgisel Farkındalığı Destekleme = 0.95 ve

Kavramları Anlamasını Destekleme = 0.94) alt ölçekler için yüksek iç tutarlılık olduğu bulunmuştur (Işıtan, Saçkes, Justice, ve Logan, 2018).

OSED: Araştırma kapsamında okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonlarında eğitim ortamı etkisini belirlemek için Tuğçe Yüce Çakar 2022 yılında geliştirilen “OSED” kullanılmıştır. Ölçek okul öncesi öğretmenlerine yöneliktir ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert tipinde olan araç “erken okuryazarlık uygulamaları”, “sınıf materyalleri” ve “kitap ve yazı düzeni” olarak 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tümünden elde edilen güvenirlik kat sayısı. 922 olarak hesaplanmıştır (Yüce Çakar, 2022).

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmacı belirlenen anaokullarına giderek çalışmaya gönüllü katılacak öğretmenlerle görüşmüş ve çocukların ebeveynlerine yönelik ölçekleri çalışma için gönüllü katılım sağlayacak ebeveynlere üç kez (Ekim 2022-Ocak 2023-Nisan 2023) uygulanması konusunda yönlendirme yapmıştır. Öncelikle ebeveynlere ve öğretmenlere “Onay Formu” imzalatılmıştır. Çalışmaya katılmayı onaylayan 131 ebeveyn ve 16 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3. Tez Veri Toplama Süreci

Uygulama Zamanı	Uygulaması Yapılan Araç	Aracın Uygulandığı Kişi
Ekim 2022-Tüm Araçlar İlk uygulamada tüm araçlar uygulanmıştır. ➤ Öğretmenin doldurduğu: a) “OSED” b) Öğretmen Gönüllü Katılım Formu/Bilgilendirilmiş Onam Formu ➤ Ailenin doldurduğu: a) Demografik bilgi formu, b) Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu/Bilgilendirilmiş Onam Formu c) “ÇOYAM” ve “EVOD”	Ebeveyn Demografik Bilgi Formu	Aile
	“ÇOYAM”	Aile (1. uygulama)
	“EVOD”	Aile
	Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu/Bilgilendirilmiş Onam Formu	Aile
	“OSED”	Öğretmen
	Öğretmen Gönüllü Katılım Formu/Bilgilendirilmiş Onam Formu	Öğretmen
Ocak 2023	“ÇOYAM”	Aile (2. uygulama)
Nisan 2023	“ÇOYAM”	Aile (3. uygulama)

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. *“Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da var olan durumlarda evrenin tamamından gözlem sonucu elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini tasvir etmeyi amaçlayan süreçtir”* (Büyüköztürk, 2016’dan akt; Varol ve Türkmen, 2021). Bu tür araştırmalarda, ele alınan kişiler ve durumlar detaylı araştırılarak daha önce yaşanmış durumlarla ilişkisi incelenir ve “Ne” oldukları üzerinde betimlemeler yapılır

(Karakaya, 2014, s.59). Verilerden üç kez toplanan veriler için ise belirli bir popülasyondaki benzer maruziyetlere veya sonuçlara sahip bireylerin bir kısmının veya tamamının zaman içinde değerlendirildiği “kohort panelleri analizleri” yapılmıştır. “Kohort, belirlenmiş bir özelliğe sahip bireylerin oluşturduğu grup olarak tanımlanmaktadır. Kohort analizi, kohortlar arasındaki farklılıklardan yararlanarak sonuçları açıklamaya çalışan nicel bir analiz biçimidir” (Mason ve Wolfinger, 2001: 2).

Araştırma verilerinin analizi için “SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences)” programı kullanılmıştır. Öğrencilerin resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarına etkisini görebilmek için tekrarlı ölçümler için “Repeated ANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi)” uygulanmıştır. Bu analiz, grupların dağılımları birbirine denk olmadığı için yapılmıştır. Ev erken öğrenme ve okuryazarlık ortamı özellikleri ile okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamlarının özelliklerinin etkisini görebilmek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi “Repeated MANOVA” (Tekrarlı Ölçümler İçin Çok Faktörlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Bu teknik iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2019). Grup ortalama puanlarını karşılaştırmak için ise “Wilks' Lambda” kullanılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için varsayımlar kontrol edilmiştir. Normallik varsayımını karşılamak için çarpıklık ve basıklık değerleri ve küresellik varsayımları, grup karşılaştırmaları için ise varyansların homojenliği ve küresellik varsayımı kontrol edilmiştir.

Öncelikle, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilikleri için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış, α katsayılarının .70 üzerinde olduğu dolayısıyla anketlerin güvenilir olduğu kanısına varılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların, anne-babalarının ve öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler frekans, yüzde değerleri istatistiksel olarak hesaplanmış ve incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen madde puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değişkenlerin ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin algılanan motivasyonlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın 1.,2.,3. ve 4. problemlerinin analizi için küresellik varsayımı Mauchly'nin küresellik katsayısı ile hesaplanmıştır. Sırasıyla ÇOYAM ölçeği “ilgi” alt boyutu için $W = .619$, $p = .067$, “yeterlik” boyutu

için $W = .861$, $p = .059$, “sebat ve çaba” altboyutu için $W=.608$, $p= .078$, “kendini verme” alt boyutu için $W= .877$, $p = .072$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın 6. alt probleminin analizinde grup varyanslarının homojenliği Box testi ile hesaplanmıştır. Sırasıyla ÇOYAM ölçeği “ilgi” alt boyutu için $M= 13,476$, $p = .054$, “yeterlik” boyutu için $M = 10,067$, $p = .165$, “sebat ve çaba” altboyutu için $M=17,313$, $p= .223$, “kendini verme” alt boyutu için $M= 15,203$, $p = .081$ olarak hesaplanmıştır. Küreselliğin sağlanıp sağlanmadığı için yapılan analiz sonucunda ise $W = .577$, $p = .087$ değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar analizler için varsayımların karşılandığını göstermektedir.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Tezin bulgularının birinci bölümünde örneklem grubuna ait demografik özelliklerin betimsel tabloları, ikinci bölümünde ÇOYAM ölçeğine ait analiz tabloları üçüncü bölümde ise araştırma sorularına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Özellikler

Tablo 4. Örneklemi Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Okula Devam Etme Özelliklerinin Dağılımı

	Kreş eğitimi alma durumu				Anaokulu eğitimi alma durumu			
	Alanlar		Almayanlar		Alanlar		Almayanlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aşama 1 n=132	44	33,3	88	66,7	103	78,0	29	22,0
Aşama 2 n=78	21	26,9	57	73,1	67	85,9	11	14,1
Aşama 3 n=42	14	33,3	28	66,7	35	83,3	7	16,7

Tablo 4' te aşama 1'in 44'ü (%33,3) kreş eğitimi alan çocuklar, 88'i (%66,7) kreş eğitimi almayan çocuklardan oluşmaktadır. Aşama 2'de çocukların 21'i (%26,9) kreş eğitimi almış, 57'si (%73,1) kreş eğitimi almamıştır. Aşama 3'te çocukların 14'ü (%33,3) kreş eğitimi almış, 28'i (%66,7) kreş eğitimi almamıştır. Aşama 1'de çocukların 103'ü (%78) anaokulu eğitimi almış, 29'u (%22) anaokulu eğitimi almamıştır. Aşama 2'de çocukların 67'si (%85,9) anaokulu eğitimi almış, 11'i

(%14,1) anaokulu eğitimi almamıştır. Aşama 3'te çocukların 35'i (%83,3) anaokulu eğitimi almış, 7'si (%16,7) anaokulu eğitimi almamıştır.

Tablo 5. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş grupları	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
18-29	19	14,4	12	15,4	8	19
30-39	76	57,6	51	65,4	26	61,9
40-49	34	25,8	13	16,7	7	16,7
50-59	2	1,5	2	2,6	1	2,4
60 ve üzeri	1	0,8	0	0,0	0	0,0

Tablo 5'e göre aşama 1'de ebeveynlerden 19'u (%14,4) 18-29 yaş aralığında, 76'sı (%57,6) 30-39 yaş aralığında, 34'ü (%25,8) 40-49 yaş aralığında, 2'si (%1,5) 50-59 yaş aralığında ve 1'i (%0,8) 60 ve üzeri yaş aralığındadır. Aşama 2'de ebeveynlerden 12'si (%15,4) 18-29 yaş aralığında, 51'i (%65,4) 30-39 yaş aralığında, 13'ü (%16,7) 40-49 yaş aralığında ve 2'si (%2,6) 50-59 yaş aralığındadır. Aşama 2'de 60 ve üzeri yaş aralığında ebeveyn bulunmamaktadır. Aşama 3'te ebeveynlerden 8'i (%19) 18-29 yaş aralığında, 26'sı (%61,9) 30-39 yaş aralığında, 7'si (%16,7) 40-49 yaş aralığında ve 1'i (%2,4) 50-59 yaş aralığındadır.

Tablo 6. Çalışmaya Katılan Ebeveynin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim düzeyi	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
İlkokul	2	1,6	1	1,3	0	0,0
Ortaokul	5	3,8	3	3,9	2	4,8
Lise	44	33,3	31	39,7	15	35,7
Önlisans	31	23,4	15	19,2	11	26,2
Lisans	46	34,9	25	32,1	12	28,6

Tablo 6- devamı

Yüksek Lisans	4	3,0	3	3,9	2	5,0
----------------------	---	-----	---	-----	---	-----

Tablo 6’da göre aşama 1’de ebeveynlerin 2’si (%1,6) ilkokul, 5’i (%3,8) ortaokul, 44’ü (%33,3) lise, 31’i (%23,4) önlisans, 46’sı (%34,9) lisans ve 4’ü (%3) yüksek lisans mezunudur. Aşama 2’de ebeveynlerin 1’i (%1,3) ilkokul, 3’ü (%3,9) ortaokul, 31’i (%39,7) lise, 15’i (%19,2) önlisans, 25’i (%32,1) lisans ve 3’ü (%3,9) yüksek lisans mezunudur. Aşama 3’te ebeveynlerden 2’si (%4,8) ortaokul, 15’i (%35,7) lise, 11’i (%26,2) önlisans, 12’si (%28,6) lisans ve 2’si (%5)lise mezunudur. Aşama 3’te ilkokul mezunu ebeveyn bulunmamaktadır.

Tablo 7. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

Çocuk sayısı	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
1	52	39,4	33	42,3	17	40,4
2	72	54,5	40	51,3	23	54,8
3	7	5,3	4	5,1	1	2,4
4	1	0,8	1	1,3	1	2,4

Tablo 7’ye göre aşama 1’de ebeveynlerin 52’si (%39,4) 1 çocuk, 72’si (%54,5) 2 çocuk, 7’si (%5,3) 3 çocuk ve 1’i (%0,8) 4 çocuk sahibidir. Aşama 2’de ebeveynlerin 33’ü (%42,3) 1 çocuk, 40’ı (%51,3) 2 çocuk, 4’ü (%5,1) 3 çocuk ve 1’i (%1,3) 4 çocuk sahibidir. Aşama 3’te ebeveynlerin 17’si (%40,4) 1 çocuk, 23’ü (%54,8) 2 çocuk, 1’i (%2,4) 3 çocuk ve 1’i (%2,4) 4 çocuk sahibidir.

Tablo 8. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Çocuğunuza Ne Sıklıkla Kitap Okursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
Her gün birden çok kez	9	6,8	4	5,1	2	4,8
Her gün	55	41,7	35	44,9	19	45,2
Haftada bir	47	35,6	27	34,6	16	38,1
Ayda bir	18	13,6	12	15,4	5	11,9
Yılda bir kez	3	2,3	0	0,0	0	0,0

Tablo 8'e göre ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı verilmiştir. Buna göre aşama 1' de ebeveynlerin 9'u (%6,8) her gün birden çok kez, 55'i (%41,7) her gün, 47'si (%35,6) haftada bir, 18'i (%13,6) ayda bir ve 3'ü (%2,3) yılda bir kez çocuğuna kitap okuduğunu belirtilmiştir. Aşama 2' de ebeveynlerin 4'ü (%5,1) her gün birden çok kez, 35'i (%44,9) her gün, 27'si (%34,6) haftada bir, 12'si (%15,4) ayda bir kez çocuğuna kitap okuduğunu belirtilmiştir. Aşama 2'de kitap okuma sıklığına yılda bir kez cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır. Aşama 3'te ebeveynlerin 2'si (%4,8) her gün birden çok kez, 19'u (%45,2) her gün, 16'sı (%38,1) haftada bir, 5'i (%11,9) ayda bir kez çocuğuna kitap okuduğunu belirtilmiştir. Aşama 3'te kitap okuma sıklığına yılda bir kez cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Tablo 9. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Evinizde Kaç Tane Çocuk Kitabı Var?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Çocuk Kitabı Sayısı	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
1. Yok	2	1,5	1	1,3	1	2,4
2. 4'ten az	1	0,8	1	1,3	1	2,4
3. 4-10	21	15,9	10	12,8	7	16,7
4. 10-20	32	24,2	17	21,8	7	16,7
5. 20-30	24	18,2	18	23,1	7	16,7
6. 30'dan fazla	52	39,4	31	39,7	19	45,1

Tablo 9’da ebeveynlerin “Evinizde Kaç Tane Çocuk Kitabı Var?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında; aşama 1’de ebeveynlerin 2’sinin (%1,5) evinde çocuk kitabı olmadığı, 1’inin (%0,8) evinde 4’ten az, 21’inin evinde (%15,9) 4-10 arası, 32’sinin evinde (%24,2) 10-20, 24’ünün evinde %18,2) 20-30 ve 52’sinin evinde (%39,4) 30’dan fazla çocuk kitabı olduğu belirtilmiştir. Aşama 2’de ebeveynlerden 1’i (%1,3) evde çocuk kitabı bulunmadığını, 1’i (%1,3) 4’ten az, 10’u (%12,8) 4-10 arası, 17’si (%21,8) 10-20, 18’i (%23,1) 20-30, 31’i (%39,7) 30’dan fazla çocuk kitabı olduğunu belirtmiştir. Aşama 3’te ebeveynlerden 1’i (%2,4) evde çocuk kitabı olmadığını, 1’i (%2,4) 4’ten az, 7’si (%16,7) 4-10 arası, 7’si (%16,7) 10-20, 7’si (%16,7) ve 19’u (%45,1) 30’dan fazla çocuk kitabı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Ne Sıklıkla Çocuğunuza Kitap Alıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	n	%	n	%	n	%
Almıyorum	2	1,5	0	0,0	0	0,0
Yılda bir kez ya da daha az	5	3,8	2	2,6	2	4,8
Yılda iki kez	10	7,6	5	6,4	3	7,0
Yılda dört kez	18	13,7	14	18,0	7	16,7
Ayda bir kez	58	43,9	32	41,0	18	42,9
Ayda birden fazla kez	39	29,5	25	32,0	12	28,6

Tablo 10’da çalışmaya katılan ebeveynlerin “Ne Sıklıkla Çocuğunuza Kitap Alıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında; aşama 1’de ebeveynlerden 2’si (%1,5) çocuğuna kitap almadığını, 5’i (3,8) yılda bir kez ya da daha az, 10’u (%7,6) yılda iki kez, 18’i (%13,7) yılda dört kez, 58’i (%43,9) ayda bir kez ve 39’u (%29,5) ayda birden fazla kez kitap aldığını belirtmiştir. Aşama 2’de ebeveynlerden 2’si (%2,6) yılda bir kez ya da daha az, 5’i (%6,4) yılda iki kez, 14’ü (%18) yılda dört kez, 32’si (%41) ayda bir kez ve 25’i (%32) ayda birden fazla kez çocuğuna kitap aldığını belirtmiştir. Aşama 2’de çocuğuna kitap almayan ebeveyn bulunmamaktadır. Aşama 3’te ise ebeveynlerin 2’si (%4,8) yılda bir kez ya da daha az, 3’ü (%7) yılda iki kez, 7’si (%16,7) yılda dört kez, 18’i (42,9) ayda bir kez ve 12’si (%28,6) ayda birden fazla kez çocuk kitabı aldığını belirtmiştir.

Tablo 11. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin “Evdeki Okuma Materyalleri Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Aşama 1 n=132	Aşama 2 n=78	Aşama 3 n=42
	n	n	n
Resimli hikâye kitabı	130	78	42
Tekerleme, şiir kitabı	52	35	19
Fen-doğa kitapları	52	30	18
Oyuncak kitaplar	49	20	27
Ansiklopedi (çocuklar için)	21	12	7
Çocuklar için dergi	86	51	24
Masal kitabı	125	75	40
Kavram kitapları (hayvanlar, meslekler, sayılar, renkler vb.)	100	63	37
Resimli atlas (çocuklar için)	26	14	8
Resimli sözlük (çocuklar için)	40	24	13
Ninni Kitapları	42	27	15
Banyo kitabı	21	11	8

Tablo 11’de çalışmaya katılan ebeveynlerin “Evdeki Okuma Materyalleri Nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarda aşama 1’de bulunan ebeveynler evlerinde 130 tane resimli hikâye, 52 tane tekerleme ve şiir, 52 tane fen-doğa, 49 tane oyuncak, 21 tane çocuk ansiklopedisi, 86 tane çocuk dergisi, 125 tane masal, 100 tane kavram, 26 tane resimli atlas, 40 tane resimli sözlük, 42 tane ninni ve 21 tane de banyo kitabı olduğunu belirtmiştir. Aşama 2’de ebeveynler evlerinde 78 tane resimli hikâye, 35 tane tekerleme ve şiir, 30 tane fen-doğa, 20 tane oyuncak, 12 tane çocuk ansiklopedisi, 51 tane çocuk dergisi, 75 tane masal, 63 tane kavram, 14 tane resimli atlas, 24 tane resimli sözlük, 27 tane ninni ve 11 tane banyo kitabı olduğunu belirtmiştir. Aşama 3’te ebeveynler evlerinde 42 tane resimli hikâye, 19 tane

tekerleme ve şiir, 18 tane fen-doğa, 27 tane oyuncak, 7 tane çocuk ansiklopedisi, 24 tane çocuk dergisi, 40 tane masal, 37 tane kavram, 8 tane resimli atlas, 13 tane resimli sözlük, 15 tane ninni ve 8 tane banyo kitabı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocukların Ekran Sürelerine Yönelik Verdikleri Cevapların Dağılımı

	Aşama 1 n=132		Aşama 2 n=78		Aşama 3 n=42	
	İzletmeyen	İzleme süre ortalaması (Dakika)	İzletmeyen	İzleme süre ortalaması (Dakika)	İzletmeyen	İzleme süre ortalaması (Dakika)
	n		n		n	
TV izleme	8	78,6	6	77,7	2	80,6
Tablet kullanma	58	30,4	33	41,6	20	40,8
Akıllı telefon kullanma	26	51,2	11	52,9	8	62,1

Tablo 12’de aşama 1’e katılan ebeveynlerden 8’i çocuğuna TV, 58’i tablet ve 26’sı akıllı telefon ekranı izletmediğini, 124’ü çocuklarının ortalama 78,6 dakika TV izleme, 30,4 dakika tablet kullanma ve 51,2 dakika akıllı telefon kullanma süresi olduğunu belirtmiştir. Aşama 2’ye katılan ebeveynlerden 6’sı çocuğuna TV, 33’ü tablet ve 11’i akıllı telefon ekranı izletmediğini, çocuklarının ortalama 77,7 dakika TV izleme, 41,6 dakika tablet kullanma ve 52,9 dakika akıllı telefon kullanma süresi olduğunu belirtmiştir. Aşama 3’te ebeveynlerden 2’si çocuğuna TV, 20’si tablet ve 8’i akıllı telefon ekranı izletmediğini, çocuklarının ortalama 80,6 dakika TV izleme, 40,8 dakika tablet kullanma ve 62,1 dakika akıllı telefon kullanma süresi olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 13. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı
(Yaş, Öğrenim Düzeyi, Deneyim Süresi, Sınıf Mevcudu)**

Öğretmenlerin Yaşı	Öğretmen Sayısı n=16	
	n	%
20-29	7	43,7
30-39	8	50,0
40-49	1	6,3
Öğrenim Düzeyi		
Lisans	15	93,7
Yüksek lisans	1	6,3
Doktora	0	0,0
Deneyim Süresi		
1-5	8	50
6-10	7	43,8
11-15	1	6,2
Sınıf Mevcudu		
15 öğrenciden az	0	0,0
15-20	15	93,7
21-25	1	6,3
25 çocuktan fazla	0	0,0

Tablo 13'te çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%43,7) 20-29, 8'i (%50) 30-39 ve 1'i (%40-49) yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 15'i (%93,7) lisans, 1'i (%6,3) yüksek lisans mezunudur. Çalışmada doktora mezunu olan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerden 8'i (%50) 1-5, 7'si (43,8) 6-10, 1'i (%6,2) 11-15 yıl tecrübeye sahiptir. Çalışmada 15 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmen bulunmamaktadır.

**Tablo 14. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Ortam Özelliklerinin Dağılımı
(Çocuk Kitabı Sayısı, Kitap Okuma Sıklığı)**

Çocuk Kitabı Sayısı	Öğretmen Sayısı n=16	
	n	%
1-10	5	31,2
11-20	6	37,50
21-30	5	31,2
31-40	0	0,0
41-50	0	0,0
50 üzeri	0	0,0
Kitap Okuma Sıklığı		
Her gün birden çok kez	0	0,0
Her gün	9	56,3
Haftada birkaç kez	7	43,7
Ayda haftada bir kez	0	0,0
Ayda bir kez	0	0,0

Tablo 14'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf ortam özelliklerine göre çocuk kitabı sayısına bakıldığında; 16 öğretmenden 5'inin (%31,2) sınıfında 1-10 arası kitap 1-10 arası, 6'sının (%37,5) sınıfında 11-20 kitap, 5'inin (%31,2) sınıfında 21-30 aralığında kitap bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıf ortamlarında 31-40, 41-50 ve 50 ve üzeri aralıklarında kitap sayısı bulunmamaktadır. Öğretmenlerden 9'unun (56,3) kitap okuma sıklığı her gün ve 7'sinin (43,7) kitap okuma sıklığı haftada birkaç kez olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerden kitap okuma sıklığı olarak her gün birden çok kez, ayda haftada bir kez ve ayda bir kez aralıklarını işaretleyen bulunmamaktadır.

**Tablo 15. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Ortamındaki Öğrenme
Merkezi Dağılımı**

Öğrenme Merkezleri	Öğretmen Sayısı
	n=16
Okuma (kitap)	12
Yazma	6

Tablo 15-devamı

Dinleme	9
Diğer	0

Tablo 15’te öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki öğrenme merkezleri dağılımına bakıldığında; 12 öğretmen okuma, 6 öğretmen yazma ve 9 öğretmen dinleme öğrenme merkezlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Verilen merkezler dışında öğretmenlerden diğer seçeneğini işaretleyerek başka bir öğrenme merkezi belirten bulunmamaktadır.

Tablo 16. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Çocuk Kitabı Türleri Dağılımı

Çocuk Kitabı Türleri	Öğretmen Sayısı n=16
a) Resimli öykü kitabı	16
b) Masal kitabı	15
c) Tekerleme, şiir kitabı	8
d) Kavram kitapları	6
e) Fen kitapları	3
f) resimli sözlük	1
g) Resimli ansiklopedi	0
h) Öykü-masal Cd'leri	1
i) Diğer	0

Tablo 16’da çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk kitabı türlerine bakıldığında; resimli öykü kitabı 16, masal kitabı 15, tekerleme ve şiir kitabı 8, kavram kitapları 6, fen kitabı 3, resimli sözlük 1, öykü-masal CD’leri 1 öğretmenin sınıfında bulunmaktadır. Öğretmenler sınıflarındaki kitap türlerine dair resimli ansiklopedi ve diğer kitap türleri için bir sayı belirtmemiştir.

Çalışmadaki çocukların ebeveynlerine yönelik 3 aşama olarak uygulanan “ÇOYAM” verilerinin analizi için SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. 1. ölçümden 3. ölçümde dahil olmak üzere çalışmaya

tam katılım sağlayan 42 öğrencinin her faktöre ilişkin ortalama puanlarının zamana göre değişimi betimsel istatistik tablosu tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 17. Çoyam Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına Katılım Sağlayan ve En Az Birine Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	ÇOYAM Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (n=42)		ÇOYAM Ölçeği Uygulamalarından En Az Birine Katılım Sağlayan Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (n= 90)		
	<u>Kız Çocuk</u>	<u>Erkek Çocuk</u>	<u>Kız Çocuk</u>	<u>Erkek Çocuk</u>	
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyet Dağılımı	16	26	47	43	
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Yaş Dağılımı	<u>36-53 Ay</u> 21	<u>54-66 Ay</u> 21	<u>36-53 ay</u> 52	<u>54-66 ay</u> 38	
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Okula Devam Etme Özelliklerinin Dağılımı	<u>Kres Eğitimi Alma Durumu</u> 14	<u>Anaokulu Eğitimi Alma Durumu</u> 28	<u>Kres Eğitimi Alma Durumu</u> 29	<u>Anaokulu Eğitimi Alma Durumu</u> 61	
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Yaş Dağılımı	<u>18-29:</u> 8 <u>30-39:</u> 26 <u>40-49:</u> 7 <u>50-59:</u> 1		<u>18-29:</u> 11 <u>30-39:</u> 50 <u>40-49:</u> 27 <u>50-59:</u> 1 <u>60 ve üzeri:</u> 1		
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi Dağılımı	<u>Ortaokul:</u> 2 <u>Lise:</u> 15 <u>Önlisans:</u> 11 <u>Lisans:</u> 12 <u>Yüksek lisans:</u> 2		<u>İlkokul:</u> 2 <u>Ortaokul:</u> 3 <u>Lise:</u> 30 <u>Önlisans:</u> 20 <u>Lisans:</u> 34 <u>Yüksek lisans:</u> 1		
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin SED Dağılımı	<u>Asgari ücret- 10.000:</u> 23 <u>10.001-20.000:</u> 17 <u>20.001-30.000:</u> 1 <u>30.001 ve üzeri:</u> 1		<u>Asgari ücret- 10.000:</u> 45 <u>10.001-20.000:</u> 37 <u>20.001-30.000:</u> 8		
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı Dağılımı	<u>Yok:</u> 1 <u>4’ten az:</u> 1 <u>4-10:</u> 7 <u>10-20:</u> 7 <u>20-30:</u> 7 <u>30’dan fazla:</u> 19		<u>Yok:</u> 1 <u>4’ten az:</u> 0 <u>4-10:</u> 14 <u>10-20:</u> 25 <u>20-30:</u> 17 <u>30’dan fazla:</u> 33		
Örnekleme Oluşturan Ebeveynlerin Çocuklarının Ekran Süresi Dağılımı	<u>Televizyon</u> 40 kişi	22 kişi	80,59524	<u>Televizyon</u> 84 kişi	82,55952
	<u>Tablet</u> 34 kişi		33,21429	52 kişi	78,26923
	<u>Telefon</u>		60,71429	72 kişi	57,15277

Tablo 17'ye göre ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılım sağlayan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılım sağlayan 90 ebeveynin çocuklarının cinsiyet dağılımına bakıldığında; 42 kişi de 16 kız, 26 erkek ve 90 kişi de 47 kız, 43 erkek çocuk bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılım sağlayan 90 ebeveynin çocuklarının yaş dağılımına bakıldığında; 42 kişi de 36-aylık 21, 54-66 aylık 21 kişi ve 90 kişi de 36-53 aylık 52, 54-66 aylık 38 çocuk bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılım sağlayan 90 ebeveynin çocuklarının okula devam etme dağılımına bakıldığında; 42 kişide kreş eğitimi alan 14, anaokulu eğitimi alan 28 çocuk ve 90 kişi de kreş eğitimi alan 29, anaokulu eğitimi alan 61 çocuk bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin yaş dağılımına bakıldığında; 42 kişi de 18-29 yaş aralığında 8, 30-39 yaş aralığında 26, 40-49 yaş aralığında 7, 50-59 yaş aralığında 1 ebeveyn ve 90 kişi de 18-29 yaş aralığında 11, 30-39 yaş aralığında 50, 40-49 yaş aralığında 27, 50-59 yaş aralığında 1, 60 ve üzeri yaş aralığında 1 ebeveyn bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin öğrenim düzeyi dağılımına bakıldığında; 42 kişi de ilkokul mezunu ebeveyn bulunmamakta ve ortaokul mezunu 2, lise mezunu 15, önlisans mezunu 11, lisans mezunu 12, yüksek lisans mezunu 2 ebeveyn bulunmaktadır. Diğer 90 kişi de ise ilkokul mezunu 2, ortaokul mezunu 3, lise mezunu 30, önlisans mezunu 20, lisans mezunu 34, yüksek lisans mezunu 1 ebeveyn bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin SED dağılımına bakıldığında; 42 kişi de Asgari ücret- 10.000 tl arasında 23, 10.001-20.000 tl arasında 17, 20.001-30.000 tl arasında 1, 30.001 tl ve üzerinde 1 ebeveyn bulunmaktadır. Diğer 90 kişi de Asgari ücret- 10.000 tl arasında 45, 10.001-20.000 tl arasında 37, 20.001-30.000 tl arasında 8 ebeveyn bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin evdeki çocuk kitabı sayısı dağılımına bakıldığında; kategorilerine göre 42 kişi de yok: 1, 4'ten az: 1, 4-10: 7, 10-20: 7, 20-30: 7, 30'dan fazla: 19 kitap bulunmaktadır. Diğer 90 kişi de kategorilerine göre yok: 1, 4'ten az: 0, 4-10: 14, 10-

20: 25, 20-30: 17, 30'dan fazla: 33 kitap bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının ortalama ekran süresi dağılımına bakıldığında; 42 kişi de televizyon izleme süresi 80, tablet izleme süresi 33 ve telefon izleme süresi 60 dakikadır. Diğer 90 kişi de ise ortalama televizyon izleme süresi 82, ortalama tablet izleme süresi 78, ortalama telefon izleme süresi 57 dakikadır.

Tablo 18. ÇOYAM Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına ve En Az Birine Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Bulunduğu Sınıflardaki OSED Ölçeğini Dolduran Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	ÇOYAM Ölçeğinin Tüm Uygulamalarına Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Bulunduğu Sınıflardaki OSED Ölçeğini Dolduran Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (n= 42)	ÇOYAM Ölçeğinin En Az Bir Uygulamasına Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Bulunduğu Sınıflardaki OSED Ölçeğini Dolduran Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (n= 90)
Öğretmenlerin Yaşı 1.) 20-29 2.) 30-39 3.) 40-49	1.) 7 2.) 8 3.) 1 7 8 1	1.) 39 2.) 46 3.) 5 43,7 50,0
Öğrenim Düzeyi 1.) Lisans 2.) Yüksek lisans	1.) 15 2.) 1 15 1 0	1.) 88 2.) 2 93,7 6,3 0,0
Deneyim Süresi 1.) 1-5 2.) 6-10 3.) 11-15	1.) 8 2.) 7 3.) 1 8 7	1.) 49 2.) 31 3.) 10 50 43,8
Sınıf Mevcudu 1.) 15 öğrenciden az 2.) 15-20 3.) 21-25	1.) 0 2.) 15 3.) 1	1.) 0 2.) 80 3.) 10
Çocuk Kitabı Sayısı 1.) 1-10 2.) 11-20 3.) 21-30	1.) 5 2.) 6 3.) 5	1.) 23 2.) 43 3.) 24
Kitap Okuma Sıklığı 1.) Her gün birden çok kez 2.) Her gün 3.) Haftada birkaç kez	1.) 0 2.) 9 3.) 7	1.) 0 2.) 51 3.) 39

Tablo 18'e göre ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına bakıldığında; 42 kişinin öğretmenlerinden 20-29 yaş aralığında 7, 30-39 yaş aralığında 8, 40-49 yaş aralığında 1 kişi ve 90 kişinin öğretmenlerinden 20-29 yaş aralığında 39, 30-39 yaş aralığında 46, 40-49 yaş aralığında 5 kişi bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımına bakıldığında; 42 kişinin öğretmenlerinden 15'i lisans, 1'i yüksek lisans ve 90 kişinin öğretmenlerinden 88'i lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlerin deneyim süresine göre dağılımına bakıldığında; 42 kişinin öğretmenlerinden 1-5 yıllık 8, 6-10 yıllık 7, 11-15 yıllık tecrübesi olan 1 kişi bulunmaktadır. 90 kişinin öğretmenlerinden 1-5 yıllık tecrübesi olan 49, 6-10 yıllık tecrübesi olan 31, 11-15 yıllık tecrübesi olan 10 kişi bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre dağılımına bakıldığında; 42 kişinin öğretmenlerinin sınıflarında 15 öğrenciden az öğrenci bulunmamaktadır. Bu öğretmenlerin sınıflarında 15-20 kişi aralığında 15, 21-25 kişi aralığında 1 öğrenci bulunmaktadır. 90 kişinin öğretmenlerinin bulunduğu sınıflarda 15-20 kişi aralığında 80, 21-25 kişi aralığında 10 öğrenci bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlere ait çocuk kitabı sayısına göre dağılıma bakıldığında; 42 kişinin öğretmenlerinin sınıflarında 1-10 aralığında 5, 11-20 aralığında 6, 21-30 aralığında 5 çocuk kitabı ve 90 kişinin öğretmenlerinin 1-10 aralığında 23, 11-20 aralığında 43, 21-30 aralığında 24 çocuk kitabı bulunmaktadır. ÇOYAM ölçeğinin tüm uygulamalarına katılan 42 ebeveynin ve en az bir ÇOYAM uygulamasına katılan 90 ebeveynin çocuklarının sınıflarındaki OSED ölçeğini dolduran öğretmenlerin sınıfta kitap okuma sıklığına göre dağılımı 42 kişinin; her gün birden çok kez: 0, her gün: 9, haftada birkaç kez: 7 ve 90 kişinin; her gün birden çok kez okuma: 0, her gün okuma: 51, haftada birkaç kez okuma: 39'dur.

4.2. ÇOYAM Ölçeği Analizine Yönelik Bulgular

Tablo 19. ÇOYAM Ölçeği Ölçümünden Alınan Puan Ortalamalarının Dağılımı

Faktör	1. Ölçüm		2. Ölçüm		3. Ölçüm	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
F1	3,84	0,811	3,87	0,805	3,98	0,827
F2	4,14	0,700	4,10	0,670	4,07	0,659
F3	3,97	0,775	3,92	0,870	3,89	0,816
F4	3,27	1,083	3,38	1,082	3,48	1,034

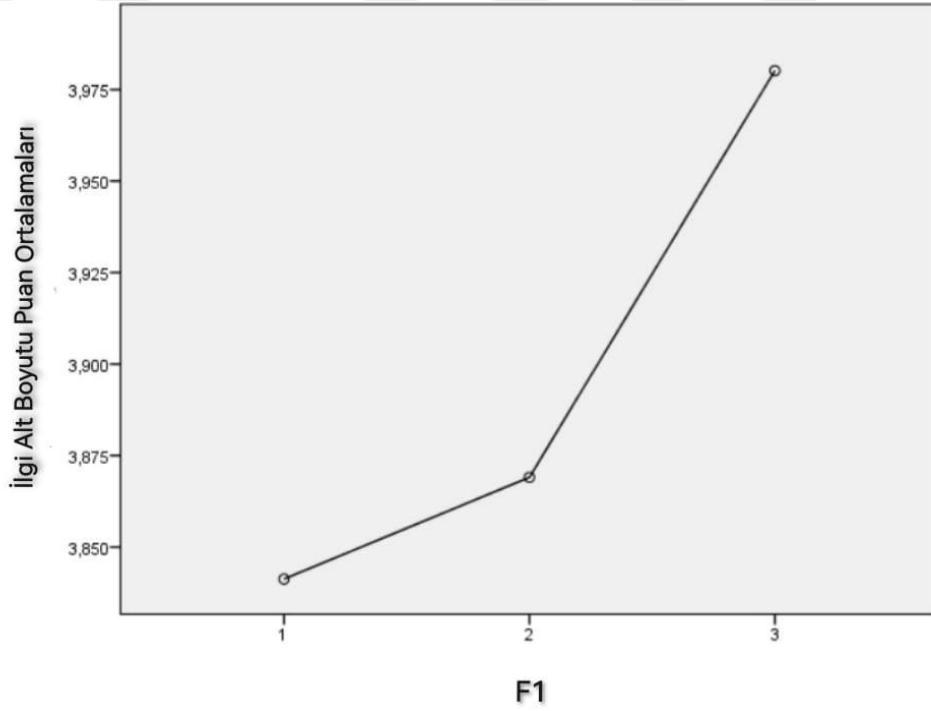
Tablo 19’da yer alan ölçek ortalama puanları incelendiğinde; ebeveynler tarafından doldurulan ÇOYAM, F1/ ilgi alt boyutundan 1. ölçümde alınan ortalama puanın 3,84, 2. ölçümde 3,87 ve 3. ölçümde ise 3,98 olduğu görülmektedir. Ölçeğin F2/ yeterlik alt boyutundan 1. ölçümde alınan ortalama puanın 4,14, 2. ölçümde 4,10 ve 3. ölçümde ise 4,07 olduğu görülmektedir. Ölçeğin F3/ sebat ve çaba alt boyutundan 1. ölçümde alınan ortalama puanın 3,97, 2. ölçümde 3,92 ve 3. ölçümde ise 3,89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin F4/ kendini verme alt boyutunda ise 1. ölçümde alınan ortalama puanın 3,27, 2. ölçümde 3,38 ve 3. ölçümde 3,48 olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin F1 ve F4 alt boyutundaki puanlara bakıldığında, 1. ölçüme kıyasla 2. ve 3. ölçümlerde bir artış olduğu, ölçeğin F2 ve F3 alt boyutundaki puanlara bakıldığında ise 1.ölçüme kıyasla 2. Ve 3. ölçümlerde azalma olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için “Repeated ANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi)” uygulanmış, grup ortalama puanlarını karşılaştırmak için ise Wilks' Lambda kullanılmıştır. Sonuçlar ölçeğin her alt boyutu için ayrı ayrı tablolar şeklinde ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

4.3. Çalışmanın Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

4.3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 20. ÇOYAM Ölçeği F1/ İlgili Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
Wilks' Lambda	,875	2,86	2,000	40,000	,069	,125



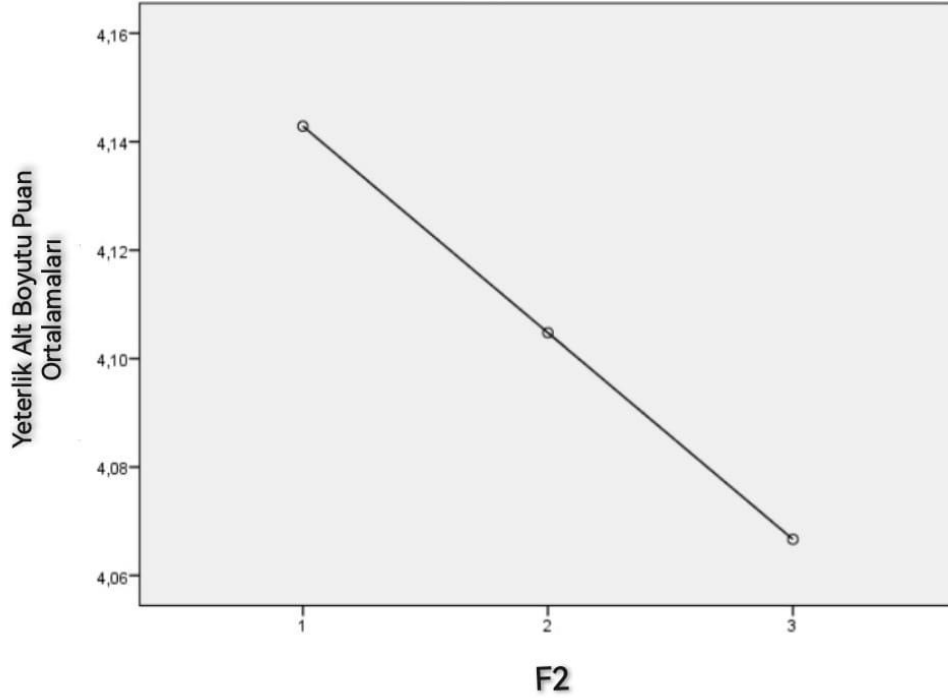
Şekil 2. İlgili Boyutu Alt Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi

Tablo 20’de bakıldığında, ÇOYAM ölçeğinin üç uygulamasında da yer alan 42 kişinin ilgi alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının zamana göre değişimi incelendiğinde bir artış olduğu görülmekte fakat ($F(2, 40) = 2,86, p = .069$; Wilks' $\Lambda = ,875, \eta_p^2 = ,125$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 21. ÇOYAM Ölçeği Ölçeği F2/Yeterlik Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
Wilks' Lambda	,970	,616	2,000	40,000	,545	,030



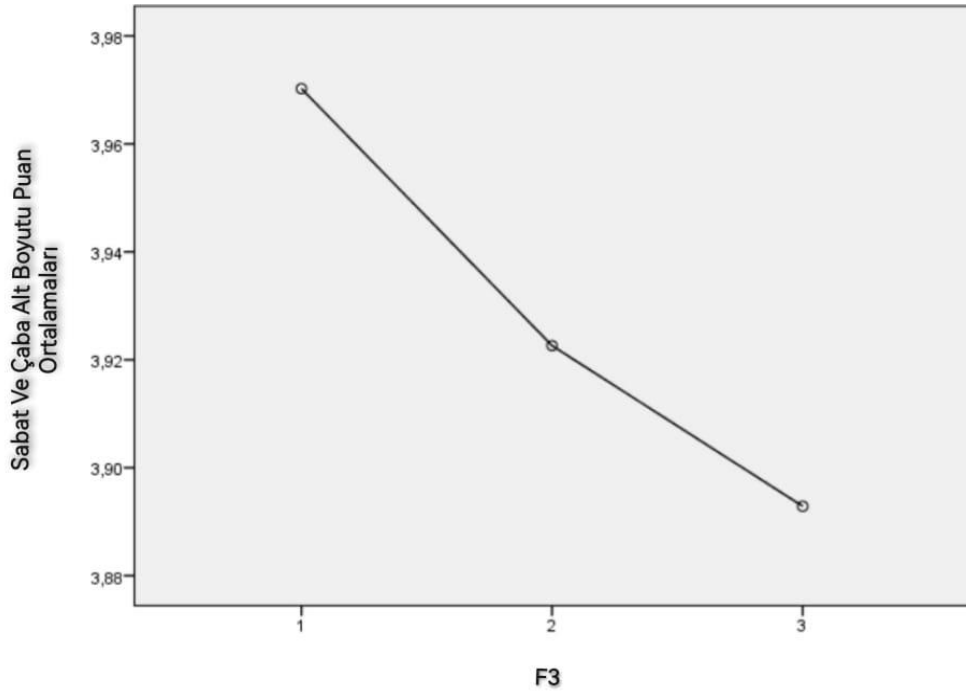
Şekil 3. Yeterlik Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi

Tablo 21 incelendiğinde, ÇOYAM ölçeğinin üç uygulamasında da yer alan 42 kişinin yeterlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının zamana göre değişiminde bir azalma olduğu görülmekte fakat ($F(2, 40) = ,616, p = ,545; Wilks' \Lambda = ,970, \eta_p^2 = ,030$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 22. ÇOYAM Ölçeği F3/ Sebat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
Wilks' Lambda	,978	,452	2,000	40,000	,640	,022



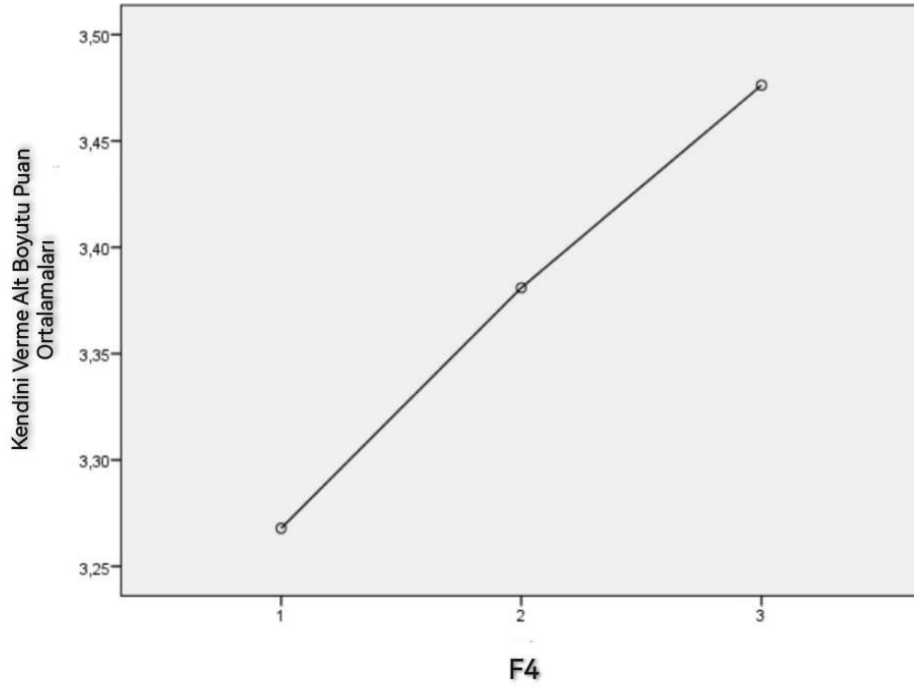
Şekil 4. Sebat ve Çaba Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi

Tablo 22 incelendiğinde, ÇOYAM ölçeğinin üç uygulamasında da yer alan 42 kişinin sebat ve çaba alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının zamana göre değişiminde bir azalma olduğu görülmekte fakat ($F(2, 40) = ,452$, $p = ,640$; Wilks' $\Lambda = ,978$, $\eta_p^2 = ,022$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 23. ÇOYAM Ölçeği F4/ Kendini Verme Alt Boyutuna Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
Wilks' Lambda	,876	2,838	2,000	40,000	,070	,124



Şekil 5. Kendini Verme Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Değişiminin Grafik ile Gösterimi

Tablo 23 incelendiğinde, ÇOYAM ölçeğinin üç uygulamasında da yer alan 42 kişinin kendini verme alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının zamana göre değişiminde bir artış olduğu görülmekte fakat ($F(2, 40) = 2,838, p = ,070$; Wilks' $\Lambda = ,876, \eta_p^2 = ,124$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

ÇOYAM 1. uygulaması ile 2. uygulaması arasında “EVOD” ile “OSED” etkisini görebilmek için Repeated MANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Çok Faktörlü

Varyans Analizi) uygulanmıştır. 1. Uygulama ile 2. Uygulama arasında grupların ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılmıştır.

4.3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

ÇOYAM ölçeğinin 1. uygulaması sırasında bu ölçek ile birlikte “EVOD” ile “OSED” uygulanmıştır. Bu iki ölçeğin ÇOYAM ölçeğine etkisini görebilmek için ÇOYAM ölçeğinin 1. Uygulaması ile 2. Uygulaması karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmada diğer iki ölçeğin etkisi onlar için belirlenen 4 ayrı düzey ile belirtilmiştir.

Ölçeklere yönelik belirlenen düzeyler şu şekildedir:

Tablo 24. EVOD Ölçeği ile OSED Ölçeği Puanlarından Belirlenen Ev ve Sınıf Ortamı Düzeyleri

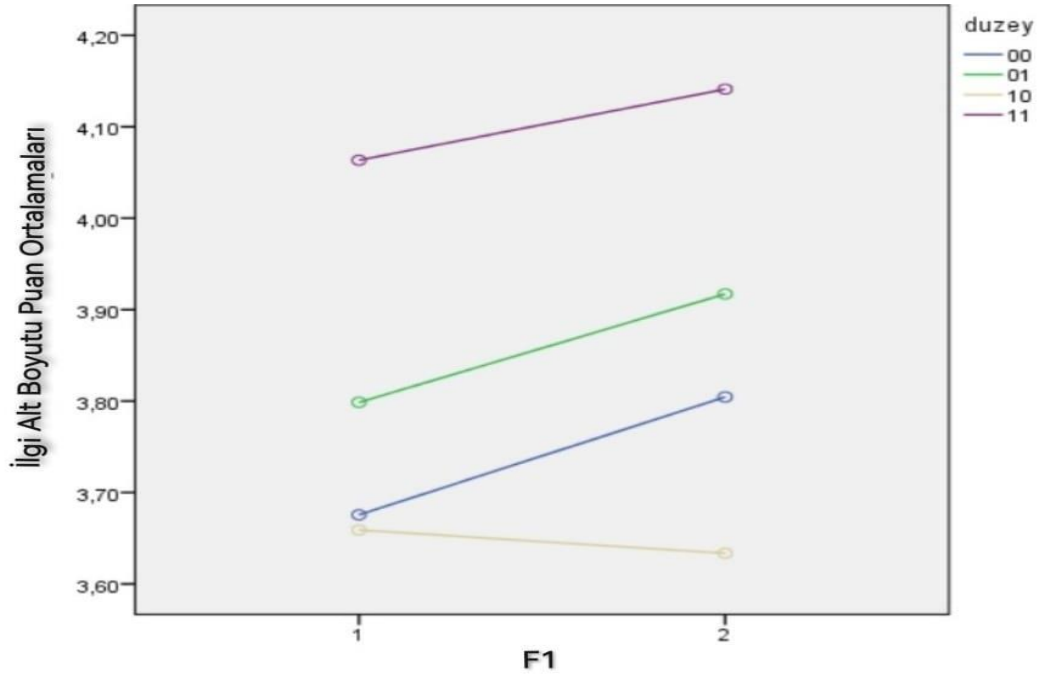
Düzyey	Evod Ölçeği	Osed Ölçeği
00	Düşük	Düşük
01	Düşük	İyi
11	İyi	İyi
10	İyi	Düşük

4.3.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 25. F1/ İlgi Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
F1	Pillai's Trace	,043	3,309	1,000	74,000	,073	,043
	Wilks' Lambda	,957	3,309	1,000	74,000	,073	,043
	Hotelling's Trace	,045	3,309	1,000	74,000	,073	,043
	Roy's Largest Root	,045	3,309	1,000	74,000	,073	,043
F1* Düzyey Grup	Pillai's Trace	,029	,739	3,000	74,000	,532	,029
	Wilks' Lambda	,971	,739	3,000	74,000	,532	,029
	Hotelling's Trace	,030	,739	3,000	74,000	,532	,029
	Roy's Largest Root	,030	,739	3,000	74,000	,532	,029

Tablo 25'e göre, EVOD ve OSED puanlarından belirlenen ev ve sınıf ortamı düzeylerinin ÇOYAM ölçeğinin F1 alt boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çoyam ölçeği F1 alt boyutu toplam puanlarında hem gruplar içerisinde ($F(1,74) = 3,309, p = .073$; Wilks' $\Lambda = .957$), hem de gruplar arasında ($F(1,74) = .739, p = .532$; Wilks' $\Lambda = .971$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.



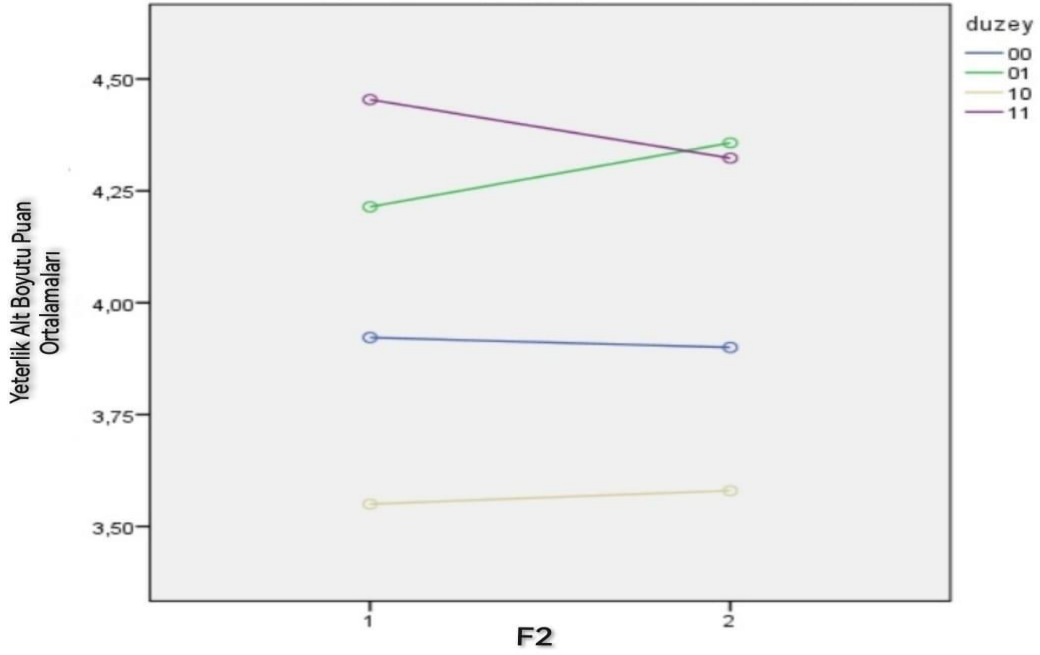
Şekil 6. İlgil Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi

Yukarıdaki grafikte, ev ve sınıf ortamı düzeylerinden 00 düzeyinde, 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 01 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 10 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan azalması olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 11 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur.

Tablo 26. F2/ Yeterlik Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
F2	Pillai's Trace	,000	,014	1,000	74,000	,907	,000
	Wilks' Lambda	1,000	,014	1,000	74,000	,907	,000
	Hotelling's Trace	,000	,014	1,000	74,000	,907	,000
	Roy's Largest	,000	,014	1,000	74,000	,907	,000
	Root						
F2*							
Düzey Grup	Pillai's Trace	,069	1,829	3,000	74,000	,149	,069
	Wilks' Lambda	,931	1,829	3,000	74,000	,149	,069
	Hotelling's Trace	,074	1,829	3,000	74,000	,149	,069
	Roy's Largest	,074	1,829	3,000	74,000	,149	,069
	Root						

Tablo 26'ya bakıldığında göre EVOD ve OSED ne göre belirlenen düzeylerin, ÇOYAM ölçeğinin F2 alt boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. ÇOYAM ölçeği F2 alt boyutu toplam puanlarında hem gruplar içerisinde ($F(1,74) = 0,14, p = .907$; Wilks' $\Lambda = 1$), hem de gruplar arasında ($F(1,74) = 1,829, p = .149$; Wilks' $\Lambda = .931$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.



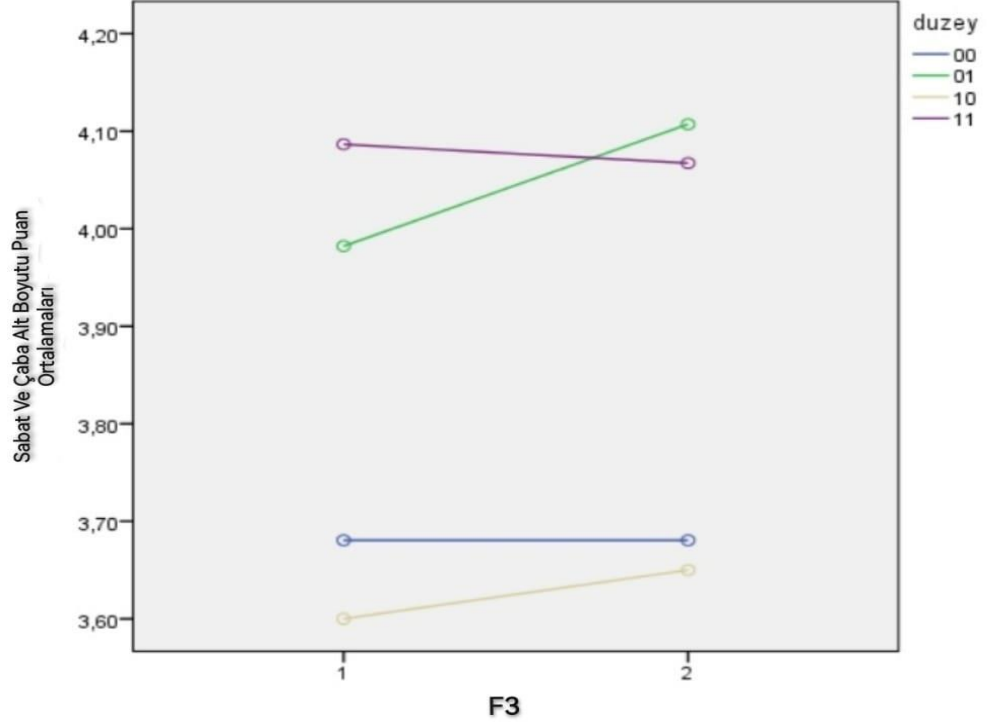
Şekil 7. Yeterlik Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi

Yukarıdaki grafikte, ev ve sınıf ortamı düzeylerinden 00 düzeyinde, 1. ÇOYAM uygulamasından 2.ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan azalması olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 01 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 10 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde çok az bir puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 11 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur.

Tablo 27. F3/ Sebat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
F3	Pillai's Trace	,010	,730	1,000	74,000	,395	,010
	Wilks' Lambda	,990	,730	1,000	74,000	,395	,010
	Hotelling's Trace	,010	,730	1,000	74,000	,395	,010
	Roy's Largest	,010	,730	1,000	74,000	,395	,010
	Root						
F3* Düzey Grup	Pillai's Trace	,018	,462	3,000	74,000	,710	,018
	Wilks' Lambda	,982	,462	3,000	74,000	,710	,018
	Hotelling's Trace	,019	,462	3,000	74,000	,710	,018
	Roy's Largest	,019	,462	3,000	74,000	,710	,018
	Root						

Tablo 27'ye göre EVOD ve OSED'e göre belirlenen düzeylerin, ÇOYAM ölçeğinin F3 alt boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çoyam ölçeği F3 alt boyutu toplam puanlarında hem gruplar içerisinde ($F(1,74) = .730$, $p = .395$; Wilks' $\Lambda = .990$), hem de gruplar arasında ($F(1,74) = .462$, $p = .710$; Wilks' $\Lambda = .982$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.



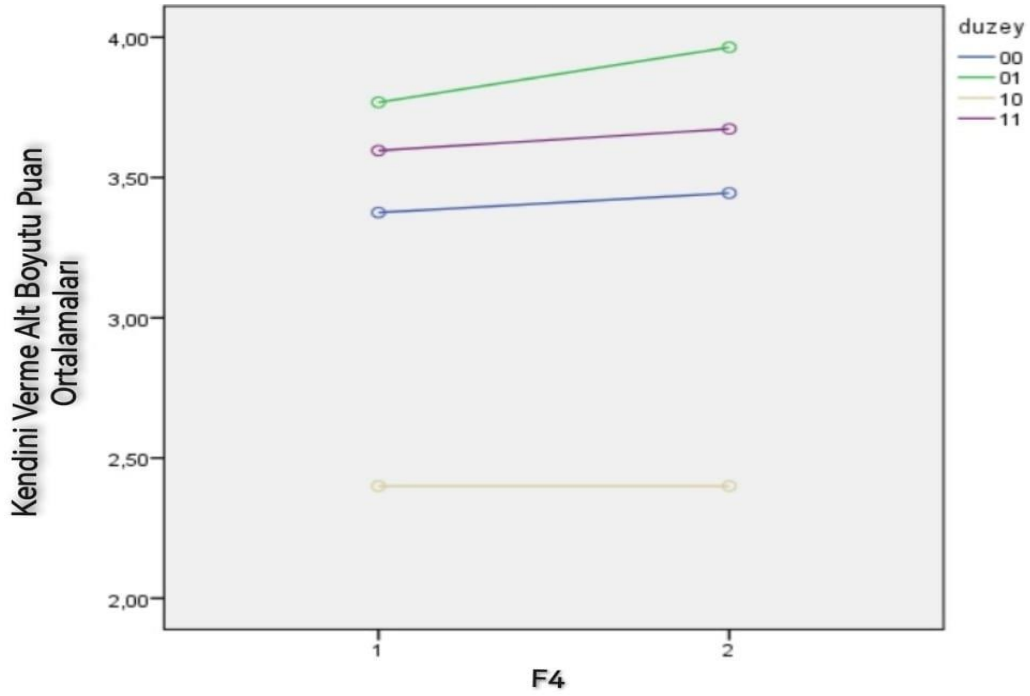
Şekil 8. Sabat ve Çaba Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi

Yukarıdaki grafikte, ev ve sınıf ortamı düzeylerinden 00 düzeyinde, 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde bir puan değişimi olmadığından anlamlı düzeyde bir farkta olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 01 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 10 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 11 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan azalması olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur.

Tablo 28. F4/ Kendini Verme Boyutuna Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotezi Sd	Hata Sd	p.	η_p^2
F4	Pillai's Trace	,023	1,767	1,000	74,000	,188	,023
	Wilks' Lambda	,977	1,767	1,000	74,000	,188	,023
	Hotelling's Trace	,024	1,767	1,000	74,000	,188	,023
	Roy's Largest	,024	1,767	1,000	74,000	,188	,023
	Root						
F4*	Pillai's Trace	,014	,345 ^b	3,000	74,000	,793	,014
	Wilks' Lambda	,986	,345 ^b	3,000	74,000	,793	,014
Düzey Grup	Hotelling's Trace	,014	,345 ^b	3,000	74,000	,793	,014
	Roy's Largest	,014	,345 ^b	3,000	74,000	,793	,014
	Root						

Tablo 28'e göre, EVOD ve OSED'e göre belirlenen düzeylerin, ÇOYAM ölçeğinin F3 alt boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çoyam ölçeği F3 alt boyutu toplam puanlarında hem gruplar içerisinde ($F(1,74) = 1,767$, $p = .188$; Wilks' $\Lambda = .977$), hem de gruplar arasında ($F(1,74) = .345$, $p = .793$; Wilks' $\Lambda = .986$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.



Şekil 9. Kendini Verme Alt Boyutuna Ait Çok Yönlü Varyans Analizi Puan Değişimlerinin Grafik ile Gösterimi

Yukarıdaki grafikte, ev ve sınıf ortamı düzeylerinden 00 düzeyinde, 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde çok az bir puan artışı olmuş anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 01 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle düşük düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 10 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde bir puan değişimi olmadığından anlamlı düzeyde bir farkta olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile düşük düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur. 11 düzeyinde 1. ÇOYAM uygulamasından 2. ÇOYAM uygulamasına bakıldığında zaman içinde çok az bir puan artışı olmuş fakat anlamlı düzeyde bir fark olmamıştır. Başka bir deyişle iyi düzeydeki ev ortamı ile iyi düzeydeki sınıf ortamının ÇOYAM uygulamaları üzerinde bir etkisi yoktur.0

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın problem ve alt problemleri için kullanılan yöntemler doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bu bölümde iki başlık altında açıklanmaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişimi incelenmiştir. Araştırma, “ÇOYAM”, “EVOD” ve “OSED” ile gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, okul öncesi eğitime devam eden çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik motivasyonlarına etkisini görebilmek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi “Repeated ANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi)” uygulanmıştır.

Çalışma grubundan ÇOYAM ölçeği ile 3 aşamada veri toplanmıştır. 3 aşamaya da katılım sağlayan 42 kişi üzerinden bulgular elde edilmiştir. Bulgularda ÇOYAM ölçeği ilgi, yeterlik, sebat ve çaba ve kendini verme 4 alt boyutundaki puanlarına göre ele alınmıştır. İlgi ve kendini verme alt boyutları puanlarında zamana göre bir artış olduğu, yeterlik ve sebat ve çaba alt boyutları puanlarında ise zamana göre bir azalma olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre ÇOYAM alt boyutlarında alınan puanlarda 1. Ölçümden 3. Ölçüme değişimler meydana gelmiş fakat anlamlı bir fark olmamıştır. Ancak bu sonuçların okul öncesi eğitime devam eden çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik motivasyonlarında kısmen de olsa değişimi ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Bu sonuca benzer olarak Huang ve arkadaşları tarafından (2020), Hong Kong, Macao ve Çin Taipei’de, çocukların okuma motivasyonu ve başarısı, çocukların

okuma öğretimi uygulamalarına ilişkin algıları ve ebeveyn okuma tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Macao ve Çin Taipei’de çocukların okuma motivasyonu ve ebeveynlerin okuma tutumları arasında pozitif bir ilişki çıkarken Hong Kong’ daki sonuçlardan anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık gelişimleri ve motivasyonları üzerine yapılan çalışmalarda anlamlı düzeyde bir ilişki elde edilen araştırma sonuçları olduğu gibi bu çalışmadaki ve yukarıdaki paragrafta bulunan araştırmanın Hong Kong örneklemindeki sonuçlarda olduğu gibi anlamlı düzeyde ilişki çıkmayan araştırmalarda bulunmaktadır.

Araştırmada çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik motivasyonlarına etkisine bakıldığında güçlü bir etki çıkmamıştır. Fakat alanyazında yapılan araştırmalarda ebeveynleri tarafından çocuklara okunan kitapların çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde uzun vadede oldukça etkili olabileceğine yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Dickinson ve arkadaşları (2012), dil ve dilin daha sonraki süreçte okuma arasındaki bağlantılarını, dil öğrenimi ile ilişkili çevresel faktörleri ve küçük çocukların ebeveynleri tarafından kitap kullanımını teşvik etmek için çeşitli ülkelerde geliştirilen müdahaleler üzerine yapılan araştırmaların gözden geçirildiği bir araştırma yapmışlardır. Sonuç olarak çocukların doğdukları andan itibaren okuryazarlıklarının üzerine inşa edilen dil yeterlilikleri ile gelecekteki okuma başarılarını oluşturacağı ve bu dil yeterliliklerini arttırmada ise kitap okumanın önemi ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle ebeveynleri çocuklarına kitap okumaya teşvik etmek için tasarlanan müdahalelerin potansiyel farkına varılmıştır.

İkinci olarak ise bu çalışmada ÇOYAM ölçeği üzerinde ev erken öğrenme ve okuryazarlık ortamı özellikleri ile okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamlarının özelliklerinin etkisini görebilmek için “tekrarlı ölçümler için varyans analizi “Repeated MANOVA (Tekrarlı Ölçümler İçin Çok Faktörlü Varyans Analizi)” uygulanmıştır.

Öncelikle ÇOYAM ölçeğinin 1. uygulaması ile birlikte “EVOD” ile “OSED” uygulanmıştır. Ev okuryazarlık ortamı ile okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamı düzeyleri belirlenmiştir. Bu bölümde ise belirlenen düzeylerin ÇOYAM ölçeği 1. ve 2. ölçümünden alınan puanlar üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular

verilmektedir. ÇOYAM ölçeğinin alt boyutlarından 1. ve 2. ölçümde elde edilen puanlarda kendi içinde değişimler olmuş fakat anlamlı bir fark olmamıştır. Bulgulardan elde edilenlere göre ev ve sınıf okuryazarlık ortamlarının ÇOYAM uygulaması üzerinde bir etkisi yoktur. Alanyazında ev ve sınıf okuryazarlık ortamlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini gösteren birçok çalışma vardır. Bu çalışmada yapılan uygulamalardan ve kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen istatistiksel verilere göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamış olsa da uygulanan veri toplama araçlarının sınıf okuryazarlık ortamı açısından öğretmenlerin, ev okuryazarlık ortamı açısından ebeveynlerin okudukları resimli öykü kitapları ile çocukların okuma motivasyonlarına yönelik algılarını etkilediği düşünülmektedir. Nitekim yukarıda bahsedilen ÇOYAM ölçümü puanlarının kendi içindeki değişimi bu düşüncüyü desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların sınıf ve ev okuryazarlık ortamlarının düzeylerine göre ortaya çıktığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonlarına etkisini görebilmek için uygulanan ÇOYAM ölçeği sonuçlarının anlamlı bir fark göstermemesinin nedeninin çocuğun bulunduğu ev ve sınıf okuryazarlık ortamlarının düzeyleri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Kılınçcı ve Bayraktar (2021) yapmış olduğu bir çalışmada, okul öncesi sınıf okuryazarlık ortamlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede etkili düzeyde olmadığı sonucu bulunmuştur.

Başaran ve Sidekli'nin (2022) okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle yaptığı bir araştırma sonucundan elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine yönelik görüşlerinde bazı kafa karışıklığı ve bilgi eksiliğinde oldukları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin okul öncesi dönemde sınıflarda yaptıkları faaliyetlerin çocukların okuma motivasyonu üzerinde etkili düzeyde olmadığı çocukların ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ortaya çıkmıştır.

Tarım (2015) araştırmasında elde edilen bulgularda okul öncesi sınıflarındaki okuma yazma materyallerinin (kitap vs.) düşük ve orta kalitede olduğu ve çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ketenoğlu Kayabaşı ve Ünsal (2022) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenlerine ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarmayı ve sınıf içi

etkinlik uygulamalarının neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin bilgi açısından yeterli görünmese de uygulamalı olarak gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık etkinlikleri ile çocuklara bu becerileri kazandırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin erken okuryazarlığın bileşenlerine hakim olmadıkları ve kitap merkezinin niteliğini artırmak yerine niceliğini artırdıkları belirlenmiştir.

Ergül ve arkadaşları (2014) 17 okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlık konusundaki bilgilerini ve çocukların erken okuryazarlık edinimini teşvik eden sınıf içi uygulamalarını incelemişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ve sınıf uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık edinimini yeterince teşvik edecek şekilde tasarlanmadığını ve düşük düzeyde bir sınıf okuryazarlık ortamı oluştuğunu göstermiştir.

Yukarıda belirtilen sınıf okuryazarlık ortamlarına yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında bu ortamların gerek öğretmen bilgi düzeyinden gerek sınıf özelliklerinden yola çıkılarak çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı yargısına varılmaktadır.

Araştırma bulgularında ele alınan diğer bir özellik olan ev okuryazarlık ortamına yönelik Yalavaç (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ev okuryazarlık ortamının belirleyici özelliklerinin (aile gelir durumu, ebeveynin mesleği, kardeş sayısı, evde bulunan çocuk kitabı sayısı ve ebeveyn eğitim durumu) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ve motivasyonlarında sınırlılıklar yaşayarak ilkokula başlaması, bu çocukların ileriye dönük okul yıllarında okuma, dinleme, konuşma, yazma ve diğer akademik beceriler açısından risk grubu içinde yer alma ihtimallerinin daha yüksek olduğu alanyazında belirtilmiştir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice ve Ezell, 2001). Bu durumda çocukların bu becerilerine yönelik gelişimlerinin ve motivasyonlarının onların yaşamlarında oldukça önem arz ettiği görülmektedir. Araştırmacılarda çocuklar için önem arz eden bu durum üzerinde çalışmalar yaparak

etkili olabilecek bazı değişkenler belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar bu değişkenlerin başında çevresel faktörlerin geldiğini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2004). Bu çevresel faktörlerden başta gelenler ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) (Niklas ve Schneider, 2013) ve ev okuryazarlık ortamıdır (Weigel, Martin ve Bennett, 2006). SED, ebeveynlerin çocuklarının yaşına, gelişim ve ilgi düzeylerine uygun ev okuryazarlık ortamı oluşturma üzerinde belirleyici bir faktördür (Akyüz ve Doğan, 2017). Alanyazında yapılmış araştırmalarda alt düzey SED’de ki ailelerin, çocuklarına yetersiz ve düşük düzeyde okuryazarlık ortamı sunduğu ve çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede yetersiz bir algı ve bilgi donanımına sahip oldukları görülmüştür (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Genç ve arkadaşları (2023) bu konuya yönelik yaptığı bir araştırmada düşük SED’li ev okuryazarlık ortamlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve motivasyonu üzerinde etkili düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma da bulunan Tablo 26’ da ki “00 düzeyi (düşük düzeyde ev okuryazarlık ortamı/ düşük düzeyde sınıf okuryazarlık ortamı)” olarak belirtilen düşük ev okuryazarlık ortamının çocuklara uygulanan ÇOYAM ölçeği üzerinde etkili olmamasının nedenlerinden biri olarak düşük SED’li ev okuryazarlık ortamı olabileceği olarak düşünölmektedir.

Aile ve okul çocuğun her türlü gelişimi ve öğrenmesi üzerinde anahtar bir role sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönemle ilgili yapılan çalışmalarda, aile ve okul çalışmanın bir parçası olarak ele alınmaktadır. Ailelerin ve okulların içinde buldukları sosyokültürel durum ve şartları her ne kadar birbirinden farklı olsa da bütün ailelerde çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine yönelik faaliyetler yapılmaktadır. Ailelerin ve okuldaki öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık gelişimi, ilgi ve motivasyonlarına yönelik yaptıkları etkinliklerin sonuçlarının uzun vadede, çocukların ilerideki eğitim hayatları üzerinde etkisini belli edeceği düşünölmektedir. Araştırma kapsamında da ele alınan zaman içinde edinilen bulgulardan çocukların erken okuryazarlık gelişimleri ve okuma motivasyonları üzerinde anlamlı düzeyde olmasa da bazı değişimler olduğu görülmüştür ve bu değişimlerin çocukların ileriye dönük eğitim hayatlarında daha belirgin hale geleceği düşünölmektedir.

Bu araştırmanın kuramsal kısmında da bulunan ve yukarıdaki paragrafta bahsedilen düşünceyi destekleyen bazı çalışmaların sonuçlarına ayrıntılı olarak değinilmiştir. Senechal ve arkadaşları (1998) tarafından ev ortamındaki önemli iki

deneyim ile çocukların sözel ve yazılı dil gelişimlerini tahmin etmek ve bunun yanında çocukların 1. sınıfa geldiklerinde kelime okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla “*Ev Okuryazarlık Ortamı*” modeli yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ebeveynlerin ev ortamında iki türlü okuryazarlık becerisini destekledikleri bulunmuştur. Bunlardan ilki bazı ebeveynler kitap okurken yazıya vurgu yaparken bazıları yapmamaktadır. Diğer konuda ise hikâye kitabı okumanın çocukların sadece sözlü dil becerilerini yordadığı, ebeveyn okuma yazma öğretiminin ise sadece yazılı dil becerilerini yordadığı saptanmıştır. Bu duruma göre her çocuğun erken okuryazarlık becerilerine yönelik gelişimleri ve motivasyonlarının yapılan ev okuryazarlık faaliyetlerinden farklı şekilde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Senechal ve LeFevre (2002) günümüz alanyazında oldukça kabul gören bir (HLE) modeli olan 168 orta ve üst orta sınıf çocuğun erken dönem ev okuryazarlık deneyimleri ile sonraki alıcı dil ve okuryazarlık becerileri, okuma başarısı arasındaki ilişkileri inceledikleri beş yıllık boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgular ev okuryazarlık ortamında çocukların kitaplara maruz kalmasının kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğunu ve bu dil becerilerinin uzunlamasına etkisi olarak çocukların 3. sınıftaki okumalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak ebeveynlerin çocuklarına okuma ve yazma öğretme konusundaki çalışmalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönem ev okuryazarlık ortamındaki kitapların rolü çocukların sadece erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisiyle değil sonraki yıllarda okuma becerilerine doğrudan etkisiyle de ortaya koyulmuştur.

Torppa ve arkadaşları (2022) S n chal ve LeFevre'nin (2002) ev okuryazarlık ortamı (HLE) modelini kullanarak evdeki okuma yazma etkinliklerinin etkilerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Bunun için evdeki paylaşımlı okuma, sözel dil becerileri ve okuduğunu anlama gelişimini tekrarlanan değerlendirmeler ile ele almışlardır. Çalışmaya 106'sının çocukları okuma güçlüğü taşıyan 198 Finlandiyalı aile katılmıştır. Sonuç olarak, paylaşımlı kitap okumanın sözcük dağarcığı gelişimini ve okuma motivasyonunu yordadığını, evde okuryazarlık öğretiminin ise okuryazarlık becerilerini güçlü oranda yordayarak HLE modelini desteklediğini bulmuşlardır. Bu sonuçlardan paylaşımlı kitap okumanın çocukların doğrudan erken

okuryazarlık becerileri ve sözel dil gelişimi ile okuma motivasyonunun etkisiyle dolaylı olarak ileriye dönük okuma becerilerini etkilediği çıkarılmıştır.

Baroody ve Diamond (2016) 4 yaş ve üzeri düşük SED’de büyüyen ve okuma güçlüğü çekme riski taşıyan 81 çocuk ve ebeveynleri ile çocukların kendilerinin bildirdiği okuryazarlık ilgisi, harf-kelime tanımlama ve alfabe bilgisi ile ilgili becerileri ve ebeveynlerinin ev okuryazarlık ortamı (HLE) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuç olarak, çocukların kendilerinin bildirdiği okuryazarlık ilgisi, harf-kelime tanımlama ve alfabe bilgisi ile ilişkili çıkmıştır. Ebeveynlerin bildirdiği ev okuryazarlığı ortamı ile çocukların harf-kelime bilgisi ve alfabe bilgisi ilişkili çıkmamıştır. Bunlara ek olarak okuma güçlüğü çekme riski olan çocukların yaş gelişimine göre normal düzeyde olan akranlarına kıyasla okuryazarlık ilgisi ile harf-kelime bilgisi ve alfabe bilgisi daha düşük düzeyde çıkmıştır. Burada çocukların kendi bildirdiği okuryazarlık ilgileriyle okuryazarlık becerileri üzerinde etkili oldukları fakat ebeveynlerin bildirdiği ev okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer çalışmalar için içinde bulunulan ev okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemede yetersiz kalmış olabileceği ve gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada verilen alanyazın örneklerinde okulöncesi dönemde özellikle düşük SED, düşük SED’ e bağlı ebeveyn özellikleri ve okuma güçlüğü gibi özel gereksinime sahip çocukların dezavantajlı bir ev okuryazarlık ortamına sahip olduğu ve erken okuryazarlık becerileri yönünden tam olarak desteklenemediği görülmüştür. Dezavantajlı ev okuryazarlık ortamlarından gelmiş diğer eğitim kademelerinde bulunan çocukların okuma motivasyonunu arttırmak için yapılan çalışmalarda vardır.

Bahsedilen duruma benzer bir çalışma olarak Villiger ve arkadaşları (2012) İsviçreli 713 dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonunu arttırmak için tasarlanmış öntest-sontest kontrol gruplu bir müdahale programında sınıf temelli ve ev/sınıf temelli iki müdahale grubu belirleyerek özellikle ev okuryazarlık ortamının çocukların okuma motivasyonu üzerindeki etkisine bakmıştır. Ev/sınıf temelli müdahale grubunun daha fazla olmakla birlikte her iki müdahale grubunda kontrol grubunu etkilediği görülmüş fakat bu grupların kendi içlerinde karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmamızın ve çalışmamıza benzer

çalışmalarındaki bulgulara bakıldığında ev okuryazarlık ortamının ve sınıf ortamının önemi ortaya koyulmuş ve ev ile sınıf ortamı birlikte ele alındığında okuma motivasyonu üzerinde daha etkili olacağı sonucu çıkarılmıştır.

Çalışmada başlangıçta farklı SED' de ailelerin ele alınması hedeflenmiştir. Bulgular bölümünde ailelere yönelik demografik bilgilerin olduğu tablolar ile çalışmadaki ailelerin SED'lerini ortaya koyan bilgiler verilmiştir. Tablo 17'de evdeki kitap sayısı yüksekliği, ebeveynlerin öğrenim düzeyi yüksekliği ve özellikle çoyam ölçeğinin tüm aşamalarına katılım sağlayan 42 ailenin içerisinde ilkokul mezunu ebeveyn olmaması çalışmadaki örneklemin orta ve yüksek SED özelliklerinde olduğunu ortaya koymuştur. Ele alınan bulgulara göre orta ve üst düzey örneklem üzerinde ölçek uygulamaları yapılmış ve tekrarlanan ölçümlerde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgulara ve benzer çalışma örnekleri sonuçlarına bakıldığında çalışmamızda elde edilen örneklemin orta ve yüksek SED'de olması ile ev okuryazarlık ortamı özelliklerinde yüksek olduğu ve bu nedenle çocukların okuma motivasyonuna yönelik ölçümlerde belirgin farklar çıkmadığı, düşük SED ve ev okuryazarlık ortamında bulunan çocuklara yapılabilecek aynı ölçümlerde aynı orantının oluşabileceği ve bu nedenle tekrarlanan ölçümler arasında daha belirgin farklar olabileceği çıkarılabilmektedir. Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular ile bir kez daha ev okuryazarlığı ortamı düzeyinin çocukların okuma motivasyonu üzerindeki önemi görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmadaki bulgulardan elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler "Anne-Babalara Yönelik Öneriler", "Öğretmenlere Yönelik Öneriler" ve "Araştırmacılara Yönelik Öneriler" şeklinde 3 başlıkta belirtilmiştir.

5.2.1. Anne-Babalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada Anne-babaların çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve bu konudaki motivasyonel inançlarını geliştirmek için çocuklarına içinde buldukları şartlar altında tüm imkanlarını kullanarak olabilecek en üst düzeyde bir ev okuryazarlık ortamı oluşturmaları beklenmekle birlikte, bunun için

öncelikle kendilerinin de okuma yazma becerilerine yönelik olumlu tutum ve bilgi donanımına sahip olmaları önemlidir. Bu sebeple anne-babalara çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik uygun bir ev okuryazarlık ortamı hazırlayabilmeleri ve bu ortamda yapabilecekleri faaliyetlere yönelik eğitim düzenlenebilir. Dolayısıyla anne-babaların alacakları ev okuryazarlık eğitimi sonrasında çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ve bu konudaki motivasyonlarının desteklenmesine yönelik sahip oldukları kalıplaşmış yanlış bilgilerden uzaklaşarak çocuklarının yaş, gelişim düzeyi ve ilgi durumuna göre uygun bir ev okuryazarlık ortamı oluşturmaları sağlanabilir.

Ev okuryazarlık ortamı özelliklerinin çocukların resimli öykü kitabı okumaya yönelik algılanan motivasyonları üzerindeki etkisine bakıldığı bu araştırmada, ailelerin evlerinde bulunan kitap türleri de ev okuryazarlık ortamı özelliklerindedir. Aileler çocuklarına nitelikli kitaplar okuyabilmek için çocuklarının erken okuryazarlık gelişimlerine uygun çocuk kitabı türleri konusunda bilgilendirilebilirler.

Alt düzeyde ev okuryazarlık ortamında bulunan ve en önemli okuma materyallerinden kitaba erişimi kısıtlı olan aileler çocuklarına kitap okuyabilmek için kütüphanelere yönlendirilebilir. Ayrıca çocuk kitapları basan yayınevleri tarafından alt düzeydeki ev okuryazarlık ortamında bulunan ailelerdeki çocukların bu kitaplara erişimi için çeşitli projeler yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler çocuklara, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim sağlayabilecekleri her türlü materyale kolay erişim imkanı olan bir sınıf ortamı sağlamalıdır.

Düşük ve orta düzeyde sınıf okuryazarlık ortamında öğretmen bilgi donanımına ya da materyal çeşitliliğine yönelik eksiklikler var ise bunlar tespit edilerek bakanlıklar tarafından oluşturulacak projelerle çözüm yolu sağlanabilir. Materyal çeşitliliği yönünden düşük ve orta düzeydeki sınıflara materyal çeşitliliği sağlanabilir. Mesleki bilgi ve donanım eksikliği nedeniyle düşük ve orta düzeyde sınıf okuryazarlık ortamına sahip öğretmenlere, verilecek hizmetiçi eğitimleriyle çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik doğru bilgi ve donanıma sahip

olmaları özellikle de çocuk kitabı seçimi konusunda doğru kitap türlerini tercih etmelerine yönelik bilinçlendirme sağlanabilir.

Öğretmenler tarafından ailelele çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve bu konuda olumlu motivasyonel inanç geliştirmelerine yönelik eğitimler sunulabilir. Ayrıca öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişiminin ev ortamında da devam etmesi için ailelerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Alanyazında elde edilen çalışmalardan da anlaşıldığı üzere çocukların erken okuryazarlık gelişimleri oldukça önemli bir konudur. Okul öncesi öğretmen adaylarına fakültelerde erken okuryazarlık gelişimi üzerine verilen derslerle öğretmen adaylarının bu konuda olabilecek en üst düzeyde bilgi ve donanım sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Sonuç olarak öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik gerekli kazanımları çocukların gelişim düzeylerini, ilgi ve isteklerini de göz önünde bulundurarak doğru materyal kullanımı ve uygulamaları ile çocuklara aktarmalıdır. Sürekli yenilenen ve gelişen günümüz dünyasında öğretmen ve öğretmen adaylarının en güncel erken okuryazarlık becerileri gelişimi uygulamalarını takip ederek mesleki bilgi ve donanım açısından kendilerini yenilemeleri gerekmektedir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş çocukların anne-babaları ve okul öncesi öğretmenleri ile 6 aylık süre içinde yapılmış boylamsal bir çalışmadır. Bu boylamsal çalışmanın süresi uzatılıp ilkokul kademesinde de devam ettirilerek çalışmanın daha uzun vadeli ilişki durumlarına bakılabilir.

Araştırmada çalışma grubu olarak Balıkesir Bandırma ilçesinde bulunan 4 anaokulu seçilmiştir. Araştırma çalışma grubu genişletilerek il bazından ya da Türkiye'deki iller bazında bulunan anaokullarından toplanacak verilerle yapılabilir.

Bu çalışmada SED olarak benzer özellikte ebeveynlerden veri toplanmıştır. Diğer çalışmalarda farklı SED'deki ebeveynlerden veri toplanarak uzunlamasına çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. and Verhoeven, I. (2005). Early Literacy from A Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Ev Okuryazarlık Ortamı: Tanımları, Boyutları ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimindeki Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Altınkaynak, Ş.Ö (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 001-021.
- Baker, L. and Scher, D. (2002). Ebeveyn İnançları ve Evde Okuma Deneyimleri İle İlişkili Okuyucuların Okuma Motivasyonunun Başlangıcı. *Okuma Psikolojisi*, 23(4), 239-269.
- Ball, C. and Gettinger, M. (2009). Monitoring Children's Growth in Early Literacy Skills: Effects of Feedback on Performance and Classroom Environments. *Education and Treatment of Children*, 32(2), 189-212.
- Baroody, A.E. and Diamond, K.E. (2016). Associations Among Preschool Childrens Classroom Literacy Environment, Interest and Engagement in Literacy Activities and Early Reading Skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Başaran, S. T. ve Sidekli, S. The Literacy Preparation in Turkish Preschool Education. *The European Educational Researcher*, 5(1), 5-36.

- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Okuma İnançlarının Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 389-412.
- Bingham, G.E. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.
- Bircan, E. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-yazma Becerisinin Gelişimine Yönelik Roller ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. R. M. Lerner and W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development* içinde (993-1028). New York: John Wiley.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., and Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sayısal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sayısal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (25. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Carroll, J., Holliman, A., Weir, F. and Baroody, A. (2019). Linterest Interest, Home Literacy Environment and Emergent Literacy Skills in Preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161.
- Caruana, E., Roman, M., Hernández-Sánchez, J. and Solli, P. (2015). Longitudinal Studies. *Journal Of Thoracic Disease*, 7(11), 537-40.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2019). Evde Uygulanan Eğitim Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 873-893.

- Cunningham, D. D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning Abstracts*, 12(2), 19-36.
- Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi Konya İli Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Dickinson, D. K., Griffith, J., Golinkoff, R. M. and Pasek, K. H. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012(2090-3987), 1-15.
- Dickinson, D. K. and Snow, C. E. (1987). Interrelationships Among Prereading and Oral Language Skills in Kindergarten From Two Social Classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1– 25.
- Dickinson, D. K. and Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning Literacy With Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin " Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449.

- Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2014). Ailenin Sosyo-ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 171.
- Espinosa, L. M. and Burns, M. S. (2003). Early Literacy For Young Children and English Language Learners. In C. Howes (Eds.). *Teaching Four To Eight Years Olds* (47-59). Los Angeles: Paul. H. Brookes Publishing.
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J. and Treiman, D. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.
- Ezell, H.K. and Justice, L.M. (2005). *Shared Storybook Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skill*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Foster, T. D., Froyen, L. C. Skibbe L. E. and Bowles, R. (2016). Fathers' and Mothers' Home Learning Environments and Children's Early Academic Outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: HarperRow.
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2022). Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Etkili Olan Değişkenler: Sosyo Ekonomik Düzey ve Ev Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A. (2004). Shared Book Reading and Children's Language Comprehension Skills: The Moderating Role of Parental Discipline Practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319-336.
- Ghoting, S.N. and Martin-diaz, P.(2006). *Early literacy Storytimes @ UYour library: Partnering With Caregivers For Success*. Chicago: American Library Association.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, a. and Haynes, R. (2011). Exploring the Underlying Factor Structure of the Home Literacy Environment (HLE) in the English and

- Spanish Versions of the Familia Inventory: A Cautionary Tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Goodman, Y.M. (1992). Children coming to know literacy. In William H. Teale and Elizabeth Sulzby (Ed.), *Emergent Literacy Writing and Reading*, (1-15). 5th.print, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Griffin, E. A. and Morrison, F. J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243.
- Hamilton, M. E., Roach, M. A. and Riley, D.A. (2003). Moving Toward Family-Centered Early Care and Education: The Past, the Present and a Glimpse of the Future. *Early Childhood Education Journal*, 30, 225–232.
- Haney, M. and Hill J. (2004). Relationships Between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hillman, J. (1995). *Discovering Children's Literature*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Howat, H. (2006). Maximizing Family Involvement in Early Literacy. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorder*, 33, 93-100.
- Huang, J., Lee, C. K. J. and Yeung, S. S. (2020). Predicting Reading Motivation and Achievement: The Role of Family and Classroom Environments in Greater China. *International Journal of Educational Research*, 103(2),101642.
- Işıtan, S. (2021). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Resimli Çocuk Kitapları. Editör: Gönen Mübeccel ve Uyanık G. (2021). "Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri" içinde (223-243). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.

- Justice, L. M. (2006). Evidence-based Practice, Response to Intervention and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284–297.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2001). Written Language Awareness in Preschool Children from Lowincome Households: A Descriptive Analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and It's Clinical Applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M. and Sofka, A. (2010). Engaging Children With Print: *Building Early Literacy Skills Through Quality Read-Alouds*. New York, NY: Guilford Press.
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (4. Baskı, 55-84). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Arastırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. ve Ünsal, A. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bileşenleri Hakkında Farkındalıklarının ve Uygulamalarının İncelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 50, 1408-1429.
- Kılınçcı, E. ve Bayraktar, A. (2021). *Okul Öncesi Sınıflarda Erken Okuryazarlık Materyalleri ve Öğretmen Uygulamaları*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11(1), 447–478.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Lay See Yeo, Winston W.Ong. and Charis, M. Ng. (2014) The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.

- Leseman, P. and De Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318.
- Lonigan, C., Burgess, S. and Anthony, J. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Lukens, R. J. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature* (6th ed.) New York: Addison Wesley/Longman.
- Mason, W. M. and Wolfinger, N. H. (2001). *Cohort Analysis*. California Center for Population Research, UC Los Angeles. 2, 1-19.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299.
- McGee, L.M. and Morrow, L.M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. New York: the Guilford Press.
- Mesa, C. and Yeomans-Maldonado, G. (2021). English and Spanish Predictors of Grade 3 Reading Comprehension in Bilingual Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 64(3), 1-20.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Mullis, R.L., Mullis, A.K., Cornille, T.A., Ritchson, A.D. and Sullender, M.S. (2004). *Early Literacy Outcomes and Parent Involvement*. Tallahassee, FL: Florida State University.
- Neuman, S. (2011). The Role of Knowledge in Early Literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468 – 475.
- Niclas, F. and Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Norman, R. C. (2007). *Do Parents' Literacy Beliefs and Home Literacy Experiences Relate to Children's Literacy Skills?* Brigham Young University.

- Nutbrown, C. and Clough, P. (2012). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. Los Angeles: SAGE.
- Otto, B. (2008). *Language Development in Early Childhood*. (3rd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Okuryazarlık Özelliklerini Desteklemek İçin Okuyucuyazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. ve Dağlıoğlu, H. (2017). Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 1-14.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. and Angell, A. L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Lowincome Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Pinkham, A.M., Kaefer, T. and Neuman, S.B. (Ed.). (2012). *Knowledge Development in Early Childhood Sources of Learning and Classroom Implications*. New York: the Guilford Press.
- Polat, Ö. (2021). *Adım Adım İlkokula Başlamak. Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roberts, J., Jurgens, J. and Burchinal, M. (2021). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *SocialDevelopment*, 31(2), 345-359.
- Rowe, K. (1991). The Influence of Reading Activity at Home on Students' Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An Application of Structural Equation Modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.

- Saçkes, M., Işıtan, S., Avcı, K. ve Justice, L.M. (2016). Parents' Perceptions of Children's Literacy Motivation and Their Home-Literacy Practices: What's the Connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
- Santrock, J. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim* (Çev: G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seçim, E. S. (2022). *Ev Okuryazarlık Ortamı ve Ebeveyn Okuma İnançlarının Çocukların Okuma Motivasyonları ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senechal, M. and LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. and Daley, K. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A. and McGinty, A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Stephenson, K.A., Parrila, R., Georgia, G. and Kirby, J.R. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Lidence and Word Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50.
- Tanju Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498.
- Tarım, Ş. D. (2015). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Okuryazarlık Ortamları: Muğla Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 264-271.
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (1992). Emergent Literacy As a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. In W. H.

- Teale and E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. (7-25). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tomlinson, H. B., and Hyson, M. (2009). Developmentally Appropriate Practice in the Preschool Years—Ages 3–5: An Overview. In C. Copple ve S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age, 8*.(3rd ed., 111-149), Washington: National Association For The Education of Young Children.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., and Niemi, P. (2022). Long-Term Effects of the Home Literacy Environment on Reading Development: Familial Risk for Dyslexia As a Moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215.
- Turan, F. ve Topcu, Z.G. (2018). Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal 2018*, 5(1), 11-33.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Early Academic Skills in Preschool Period. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 118-134.
- Van Vechten, D. (2013). *Impact of Home Literacy Environments on Students From Low Socioeconomic Status Backgrounds*. Masters Thesis. St. John Fisher College, School of Arts and Sciences, New York.
- Varol, S. ve Türkmen, M. (2021). Dikkat Düzeyi Düşük Olan 11-13 Yaş Aralığındaki Öğrencilerde Dart Egzersizlerinin Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 460-475.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. and Kutzelnann, S. (2012). Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based İntervention Program to Enhance Reading Motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91.
- Wang, Y., Yin, L. and McBrid, C. (2015). Unique Predictors of Early Reading and Writing: A One-Year Longitudinal Study of Chinese Kindergarteners. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 51–59.

- Wardle, F. (2003). *Introduction to Early Childhood Education: a Multidimensional Approach to Child-Centered Care and Learning*. Birleşik Krallık: Allyn and Bacon.
- Waterfield, J. (2018). Convenience sampling. In B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement and Evaluation* (403-403). SAGE Publications, Inc.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. and Bennett, K. K. (2005). Ecological Influences of the Home and the Childcare Center on Preschool-Age Children's Literacy Development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (11-30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilson, S.B. and Lonigan, C.J.(2009). Identifying Preschool Children at Risk of Later Reading Difficulties: Evaluation of Two Emergent Literacy Screening Tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 62-76.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. and Fawson, P. C. (2004). Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A Tool for Examining the "Print Richness" of Early Childhood and Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz Hiçde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 8(2). 628-645.
- Yüce Çakar, T. (2022). *Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Aracı Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Veri Toplama Araçlarına Ait Kullanım İzinleri

Ek 7-B

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Sayın Kardelen Kuşdemir,

Tez çalışmanız için “**Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği**” ni ve “**Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği**”ni kullanabilirsiniz. Ölçekleri çalışmanızda kullanmanız uygundur.

İyi çalışmalar.

10.08.2022

Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN

Balıkesir Üniversitesi

Necatibey Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi AD

← tuce yüce



Alıcı: kardelen ezme



Ynt: "Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği"

9 Ağu 2022 Sal 00:05



Okul Öncesi...Ölçeği.docx
18,91KB



Merhabalar Sayın Kardelen KUŞDEMİR,
"Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği" ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği gönderiyorum. İyi çalışmalar diliyorum

Gönderen: kardelen ezme

Gönderildi: 8 Ağustos 2022 Pazartesi 11:36

Kime:

Konu: "Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği"



Yanıtla



Tüm alıcıları
yanıtla



İlet



Sil



Diğer



EK 2: Milli Eğitim İzin Yazısı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-61738125
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Kardelen KUŞDEMİR)

24.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Kardelen KUŞDEMİR' in 20.10.2022 tarihli ve 61403294 kayıt sayılı dilekçesi.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Kardelen KUŞDEMİR' in "Okul Öncesi Çocuklarda Erken Okur yazarlığa İlişkin Motivasyonel İnancın Gelişimi" konulu çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) dilekçesi ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

İlimiz Bandırma İlçesi Anaokulu ve Anaokulu'nda görev yapan öğretmen ve öğrenci velilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

İlgi (b) Genelgenin 28. Maddesinde "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." denildiğinden tamamlanan çalışmaların raporlarının en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne ulaştırılması gerekmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Onay (1 Adet)
2-Anket Formu (8 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği :
Bandırma Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Serdal BALDEMİR
Unvan Şef
Telefon No : (0 266) 277 10 49 E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266) 277 10 66
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4345-ba8e-3039-82f8-9ad6 kodu ile teyit edilebilir.



**EK 3: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na Bağlı Özel Gündüz Bakımevlerine
Ait İzin Yazıları**

ÖZEL

GÜNDÜZ BAKİMEVİ
BANDIRMA

Sayı :2022/50

Konu : KARDELEN KUŞDEMİR TEZ ÇALIŞMASI

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalına bağlı olarak yürüteceğiniz (Çocuklarda Erken Okur Yazarlığa İlişkin Motivasyon İnancın Gelişimi) teziniz kurumuz da uygulama yapmanız uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize

DEMET SENTÜRK
SORUMLU MÜDÜR
J.C.

ÖZEL

GÜNDÜZ BAKİMEVİ

BANDIRMA

SAYI: 2023/82

KONU: Kardelen Kuşdemir Tez Çalışması Hk.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalına bağlı olarak yürüteceğiniz (Çocuklarda Erken Okur Yazarlığa İlişkin Motivasyon İnancının Gelişimi) tezinizin kurumumuzda uygulama yapmanıza uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize

Pınar DEMİRİŞLER
SORUMLU MÜDÜR

EK 4: Ailelere Uygulanan “Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği” Örnek Maddeler

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (EBEVEYN)

Değerli anne ve babalar,

Sizi Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda “Okul Öncesi Çocuklarda Erken Okuryazarlığa İlişkin Motivasyonel İnancın Gelişimi” isimli Yüksek Lisans Tezi araştırmasına katılmaya davet ediyoruz. Bu çalışma tez danışmanı Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN yönetiminde Yüksek Lisans öğrencisi Kardelen KUŞDEMİR tarafından yürütülmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 36-66 aylık çocukların ebeveynleri tarafından algılanan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin motivasyonel inançlarının gelişimini incelemektir. Bu çalışmada yer almak sizin isteğinize bağlıdır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında kimlik bilgileriniz gizliliğini koruyacaktır. Araştırma kapsamında sizden üç kez farklı zamanlarda doldurmak üzere “Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)” ni ve sadece araştırmanın başında olmak üzere bir kez “Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği” ni doldurmanız istenecektir. Araştırmanın veri toplamak için öngörülen süresi yaklaşık olarak 10-20 dakikadır.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya daha sonrasında [ve](#) e-posta adreslerine yazabilir veya [ve](#) numaraya ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırma Ekibi	Görevi	İmza
Kardelen KUŞDEMİR	Sorumlu Araştırmacı	
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN	Tez Danışmanı	

AİLE BİLGİ FORMU

Veliye İlişkin Bilgiler

Soyadınızın İlk İki harfi :

Doğum Ay ve Yılı : _____

Çocuğumun Annesiyim _____ Babasıym _____ Diğer (Belirtiniz) _____

Evinizin Aylık Geliri :

Öğrenim Durumunuz :

Mesleğiniz :

Eşinizin Öğrenim Durumu:

Eşinizin Mesleği :

Evdeki kişi sayısı:

Evdeki Çocuk sayısı :

Çocuğunuza İlişkin Bilgiler

Çocuğunuzun Ad ve Soyadının Baş Harfleri: _____

Çocuğunuzun Doğum Gün, Ay ve Yılı : _____

Çocuğunuzun Cinsiyeti :

Çocuğunuz kreşe gitti mi? :Evet _____ Hayır _____

Çocuğunuz kreşe gitti ise kaç aylıkken kreşe başladı ve kaç aylıkken ayrıldı: Başlama _____

Ayrılma _____

Çocuğunuz anaokuluna/anasınıfına gidiyor mu? :

Çocuğunuz anaokuluna/anasınıfına gidiyorsa kaç aylıkken başladı?: Başlama _____

Çocuğunuz anaokuluna/anasınıfına gitti mi?:

Çocuğunuz anaokuluna/anasınıfına gittiyse neden ayrıldı? :

Bölüm 2. OKUMA SIKLIĞI

1) Kendinize ne sıklıkla kitap alıyorsunuz?

1. Almıyorum
2. Yılda bir kez ya da daha az
3. Yılda bir kaç kez
4. Ayda bir kez
5. Ayda birden fazla

2) Çocuğunuz sizi ne sıklıkta kitap okurken görür?

1. Okumuyorum
2. Yılda bir kez ya da daha az
3. Yılda bir kaç kez
4. Ayda bir kez
5. Ayda birden fazla

3) Çocuğunuza kitap okur musunuz?

1. Evet 2. Hayır

Cevabınız EVET ise 4 ve 5. soruları yanıtlayınız. Hayır ise 6. Soruya geçiniz.

4) Çocuğunuza ne sıklıkla kitap okursunuz?

1. Hergün birden çok kez
2. Hergün
3. Haftada bir
4. Ayda bir
5. Yılda bir kez

5) Evinizde kaç tane çocuk kitabı var?

1. Yok	
2. 4'ten az	
3. 4-10	
4. 10-20	
5. 20-30	
6. 30'dan fazla	

6) Ne sıklıkla çocuğunuza kitap alıyorsunuz?

1. Almıyorum	
2. Yılda bir kez ya da daha az	
3. Yılda iki kez	
4. Yılda dört kez	
5. Ayda bir kez	
6. Ayda birden fazla	

Evdeki okuma materyalleri	Var	Sayı	Evdeki okuma materyalleri	Var	Sayı
Resimli hikaye kitabı			Masal kitabı		
Tekerleme, şiir kitabı			Kavram kitapları (hayvanlar, meslekler, sayılar, renkler vb)		
Fen-doğa kitapları			Resimli atlas (çocuklar için)		
Oyuncak kitaplar			Resimli sözlük (çocuklar için)		
Ansiklopedi (çocuklar için)			Ninni Kitapları		
Çocuklar için dergi			Banyo kitabı		

3. Bölüm Görsel-İşitsel Araçlar

1) Çocuğunuz televizyon izliyor mu? 1. Evet <input type="checkbox"/> 2. Hayır <input type="checkbox"/>	2) Günde ortalama kaç saat/dakika TV izliyor?
3) Çocuğunuz tablet kullanıyor mu? 1. Evet <input type="checkbox"/> 2. Hayır <input type="checkbox"/>	4) Günde ortalama kaç saat/dakika tablet kullanıyor?
5) Çocuğunuz sizin ya da eşinizin akıllı telefonunu kullanıyor mu? 1. Evet <input type="checkbox"/> 2. Hayır <input type="checkbox"/>	7) Kullanıyorsa günde ortalama kaç saat/dakika kullanıyor?

Çocuklar için Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)

İlgi	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Okunacak kitabı çocuğum seçer	①	②	③	④	⑤
Yeterlik	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğum öykünün hangi konuda olduğunu anlayabilir	①	②	③	④	⑤
Sebat ve Çaba	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğum okuduğum öyküyü sonuna kadar dinlemek ister	①	②	③	④	⑤
Kendini Verme	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğum öykü okunurken kendini karakterlerin yerine koyar	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM 1. Demografik özellikler

Lütfen tüm soruları cevaplayınız.	
1. Cinsiyetiniz:	a) Kadın b) Erkek
2. Yaşınız:	a) 20-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50 yaş ve üzeri
3. Öğrenim durumunuz:	a) Lisans b) Yüksek lisans c) Doktora
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 yıl e) 21-25 yıl f) 25 yıl üzeri
5. Görev yaptığınız okul türü nedir?	a) Bağımsız anaokulu b) Diğer eğitim kurumlarına bağlı anasınıfları (ilkokul, ortaokul, lise) c) Meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları d) Özel eğitim anaokulları
6. Sınıf mevcudunuz kaçtır?	a) 15 öğrenciden az b) 15-20 c) 21-25 d) 25 çocuktan fazla
7. Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri?	a) Şehir merkezi b) İlçe c) Belde d) Köy
8. Görev yaptığınız okulun bulunduğu ilin plaka numarası?	
9. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için mevcut merkezlerinizi düzenler misiniz?	a) Evet b) Hayır
10. Dokuzuncu soruya cevabınız “hayır” ise bu soruyu boş bırakınız. Cevabınız “evet” ise hangi merkez/ler ya da ilgi köşe-si/leri oluşturuyorsunuz belirtiniz.	a) Okuma b) Yazma c) Dinleme d) Diğer (açıklayınız)
11. Sınıfınızda kaç tane çocuk kitabı var?	a) 1-10 b) 11-20 c) 21-30 d) 31-40 e) 41-50 f) 50 üzeri
12. Sınıfınızda kitap okuma/hikaye masal anlatma sıklığınız	a. Her gün birden çok kez b) Her gün c) Haftada birkaç kez d) Ayda haftada bir kez e) Ayda bir kez
13. Sınıfınızda bulunan kitap türleri (birden fazla seçenek işaretleyiniz)	a) Resimli öykü kitabı b) Masal kitabı c) Tekerleme, şiir kitabı d) Kavram kitapları e) Fen kitapları f) resimli sözlük g) Resimli ansiklopedi h) Öykü-masal Cd'leri i) Diğer

BU KISIMDAKİ SORULAR BİTMİŞTİR. LÜTFEN DİĞER SORULARA GEÇİNİZ.

Erken Okuryazarlık Uygulamaları(1.alt ölçek)	Evet ③	Kısmen ②	Hayır ①
Sınıfında çocuklarla cümleyi sözcüklerine ayırma oyunları oynarım.			
Sınıf Materyalleri (2. Alt ölçek)			
Sınıfındaki çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitaplar bulunur			
Kitap ve Yazı Düzeni (3.alt ölçek)			
Kitabın yazarını işaret ederek, yazar hakkında bilgi veririm			

EK 6: Ailelere Uygulanan “Ev Ortamı Erken Öğrenme ve Okuryazarlık Desteği Ölçeği” Örnek Maddeler

Temel Kavramları Destekleme	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğumla birlikte oyun oynar-yap boz yaparım	①	②	③	④	⑤
Ses Bilgisel Farkındalığı Destekleme	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğuma kitap okumak için özel zaman ayırırım	①	②	③	④	⑤
Kavramları Anlamasını Destekleme	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğuma kitabın resimlerini açıklarım	①	②	③	④	⑤

