EVDE UYGULANAN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMASI ETKİNLİKLERİNİN ANAOKULUNA DEVAM EDEN 48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Lütfiye COŞKUN

DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Lütfiye

Soyadı : COŞKUN

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of effects of home based activities for reading and writing on the preliteracy skills of 48-60 months old children attending kindergarten.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Lütfiye COŞKUN

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Lütfiye COŞKUN tarafından hazırlanan "Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ümit DENİZ
İlköğretim ABD, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Çocuk Gelişimi ABD, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Saide ÖZBEY
İlköğretim ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
İlköğretim ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Yrd. Doç. Dr. Gülhan GÜVEN
İlköğretim ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN
İlköğretim ABD, Kırıkkale Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 03/10/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V. ……

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doktora Tezi olarak yapılan bu çalışma pek çok değerli insanın katkıları ile gerçekleştirilmiştir. Doktora tez konumun belirlenmesinde ve tüm aşamalar boyunca sahip olduğu derin bilgi birikimi ve tecrübesi ile beni yönlendiren ve destekleyen ilgi, sabır ve sevgisini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Ümit DENİZ' e sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Gülhan GÜVEN' e teşekkürlerimle birlikte sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca defalarca görüşlerine başvurduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN, Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Doç. Dr. Saide ÖZBEY, Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN, Prof. Dr. Adalet KANDIR, Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY, Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU ve Arş. Gör. Dr. Vedat BAYRAKTAR' a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın analizinde desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN ve Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN' a sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

2214 Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında sağladığı destekten ötürü TÜBİTAK Bilim İnsani Destekleme Daire Başkanlığı birimine teşekkür ederim.

North Texas Üniversitesinde bulunduğum sürece derin tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. George S. MORRISON' a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bana yardım etmek ister misiniz? sorusuna her defasında ve hep bir ağızdan evet diyen ve gözlerindeki ışıltının gücüyle çalışmamı tamamlamamı sağlayan güzel çocuklara, sevgili annelerine ve değerli öğretmenlerine sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca ilgisini ve sabrını esirgemeyip her konuda bana destek olan sevgili eşim Mehmet İbrahim COŞKUN' a teşekkür ederim.

EVDE UYGULANAN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMASI ETKİNLİKLERİNİN ANAOKULUNA DEVAM EDEN 48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Lütfiye COŞKUN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EKİM, 2016

ÖZ

Araştırma aileler tarafından evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini belirlemek, okul öncesi dönem çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek ölçme araçları geliştirmek ve cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süresi, aile yapısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, evdeki hikâye kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerin deney grubu çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gülten Ömer Ünlükahraman ve Osman Baysal Anaokulu' na devam eden 23'ü deney 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 46 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve bu araştırma kapsamında geliştirilen "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim etkinlikleri 8 hafta boyunca anneleri tarafından deney grubu çocuklarına uygulanırken kontrol grubu çocuklarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol grubu çocukların yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarına Mann Whitney U Testi, okumaya hazırlık becerileri son test puanlarına ise ANCOVA analizi ile bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunurken

yazmaya hazırlık becerileri son test puanları bakımından bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada deney grubu çocuklarına aileleri tarafından uygulanan ev etkinliklerinin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süresi, aile yapısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, evdeki hikâye kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı gibi demografik özelliklerine göre yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Sayfa Adedi : 134

Danışman : Doç. Dr. Ümit DENİZ

INVESTIGATION OF EFFECTS OF HOME BASED ACTIVITIES FOR READING AND WRITING ON THE PRELITERACY SKILLS OF 48-60 MONTHS OLD CHILDREN ATTENDING KINDERGARTEN

Lütfiye COŞKUN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

OCTOBER, 2016

ABSTRACT

This study has been conducted to identify the effect of reading and writing activities on the preliteracy skills of the 48-60 months old children to develop measurement tools that can be used to assess the preliteracy skills of pre-school children and to examine any effects of variables such as gender, pre-school education experience, duration of pre-school education, family structure, birth order, age of mother, age of father, education level of mother, education level of father, socioeconomic level of the family, number of story books at home and frequency of reading to child on the preliteracy skills of the experiment group children. The sample of the study consisted of the 46 children 23 from experimental and 23 from control group attending Gülten Ömer Ünlükahraman and Osman Baysal kindergartens of Ministry of National Education at Kilis. The research data was collected by using "Demographic data collection form", "Evaluation Control List for Writing Readiness Skills of Preschoolers" and "Evaluation Control List for Reading Readiness Skills" that developed in this study. In the research, reading and writing activities that developed in this study to support preliteracy skills of children was applied by their mothers for 8 weeks to children at the experiment group. Meanwhile, no implementation was applied to the children at the control group. Post-test scores of writing readiness skills for experiment and control group were anaylzed by Mann Whitney U test, pre-test scores of reading readiness skills for experiment and control group were analyzed by ANCOVA. According to the results, while a significant difference was determined on the reading readiness skill scores of the experiment group compared to the control group, no difference was observed for writing readiness skill scores. Results of the study indicated home based

activities applied to experiment group children by parents have a positive effect on the reading readiness skills of the children. According to comparison results of the demographic properties such as gender, pre-school education experience, duration of pre-school education, family structure, birth order, age of mother, age of father, education level of mother, education level of father, socioeconomic level of the family, number of story books at home and frequency of reading to child on the preliteracy skills of the experiment group children, there is no significant relationship between preliteracy skills of pre-school children.

Key Words : Preliteracy Skills, Preliteracy Activities

Page Number : 134

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER xii
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi 5
Sayıltılar 5
Sınırlılıklar 6
Tanımlar 6
BÖLÜM 2 7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 7
Okumaya Hazırlık Becerileri 7
Yazı farkındalığı 7
Alfabe bilgisi 9
Fonolojik farkındalık 9
Sözel dil becerileri 12
Yazmaya Hazırlık Becerileri 13
Okul Öncesi Çocukların Aylara Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri 16
0-12 ay 16
12-24 ay 17
24-36 ay 17
36-48 ay 18

48-60 ay 18
60-72 ay 19
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları 20
Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri İle İlişkili Etkinlikler 21
Okul ve Ev İlişkisi 23
Evde Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri 24
BÖLÜM 3 26
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 26
Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 26
Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 28
BÖLÜM 4 37
YÖNTEM 37
Araştırmanın Modeli 37
Araştırmanın Çalışma Grubu 37
Veri Toplama Araçları 37
Demografik Bilgi Toplama Formu 38
Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi 38
Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi 41
Uygulama Kılavuzu 42
Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Eğitim Etkinlikleri Kitapçığı 44
Verilerin Toplanması 45
Verilerin Analizi 46
BÖLÜM 5 48
BULGULAR VE YORUMLAR 48
BÖLÜM 6 79
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 79
Sonuçlar 79
Öneriler 81
KAYNAKLAR 84
EKLER 103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Katsayısı* 40

Tablo 2. *"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" Güvenirlik Çalışması Test Tekrar Test Uygulama Sonuçları* 40

Tablo 3. *"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Katsayısı*.....42

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları*.....49

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerine Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları*.....51

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.52

Tablo 7. *Okumaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Betimsel İstatistikler*.....57

Tablo 8. *Okumaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları* 53

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerileri Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 53

Tablo 10. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu* 56

Tablo 11. *Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu*.....55

Tablo 12. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 59

Tablo 13. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 60

Tablo 14. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 62

Tablo 15. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Aile Yapısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 64

Tablo 16. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Evdeki Hikâye Kitabı Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 65

Tablo 17. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 67

Tablo 18. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 68

Tablo 19. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 70

Tablo 20. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 71

Tablo 21. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 73

Tablo 22. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 76

Tablo 23. *Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çocuğun tamamlaması istenen değerlendirme kâğıdı üstünde yer alan eksik çizgi örnekleri 38

Şekil 2. Kontrol listesinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik kılavuz örneği 43

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Okuma yazmaya hazırlık becerileri, seslerin işitilmeye başlandığı doğum öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlayan, okul öncesi dönemde gelişen, çocuğun içinde bulunduğu çevreden etkilenen ve ileri dönemlerdeki akademik ve sosyal başarılarında etkili olan becerilerdir (Justice & Pullen, 2003; Lawhon & Cobb, 2002; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Morton, 2014). Bu beceriler geleneksel okuma yazma gelişimi için gerekli olan temel becerilere zemin oluşturur (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, 2006). Yapılan çalışmalarda da okul öncesi dönemde kazanılan okuma yazmaya hazırlık becerilerinin birinci sınıf okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Lonigan vd., 2000; Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001; Overby, Trainin, Smit, Bernthal & Nelson, 2012; Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012; Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2012; Shatil, Share & Levin, 2000).

Okuma yazmayı öğrenme, çocukların geçmiş deneyimleri ile ilgilidir. Okuma yazma çevresinden yoksun çocuklar sınırlı sayıda uyarıcı ile karşı karşıya gelir ve bu durum çocukların okuma yazma becerileri üzerine uzun dönem olumsuz etki yapar (Lawhon & Cobb, 2002, s. 114). Okula başladığı anda bu beceriler bakımından yetersizlik sergileyen çocukların ise akranlarına yetişme konusunda zorluk çektikleri görülür. Bu sebeple çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimler kazanmalarına yönelik çalışmalara başlamak için çocukların ilkokula başlamalarını beklememek gerekir (Irwin, Moore, Tornatore & Fowler, 2012; van Steensel, 2006). Çocuklar, okul öncesi eğitim dönemi boyunca okuma yazma becerileri bakımından desteklenmelidir. Çünkü altı yaşına kadar birçok çocuk okuma yazma bilgisi bakımından komplike beceriler sergileyebilir (Justice & Ezell, 2001). Okul öncesi dönemin çocukların okuma yazma becerilerini büyük ölçüde kazanmasına

olanak sağladığı bir dönem olduğu göz önünde bulundurulmalı, çocukların bu dönemde birçok farklı okuma yazma etkinliğine katılması sağlanmalıdır (Weinberger, 1996).

Çocukların okuma yazma becerilerinin olumlu yönde gelişmesi için okulda ve evde gerçekleştirilebilecek etkinliklerin yer aldığı zengin bir çevre sunulmalıdır (Huebner, 2000). Birçok çocuk okula başlamadan önce evde gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerine katılması ve bu etkinlikleri gözlemlemesi sayesinde yazılı dilin görevlerini doğal olarak edinir (van Steensel, 2006). Bu sebeple ebeveynlerin evde gerçekleştirecekleri uygulamalar çocukların dil ve okuma yazma gelişimi üzerinde önemli bir yere sahiptir (Gordon Elias, Ross & Kate, 2006). Ailelerin bu konudaki önemi göz önünde bulundurulduğunda aileyi temele alan çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Dolayısıyla ailelere yönelik oluşturulacak müdahale programları çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için önemlidir (Taylor, 2011). Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için aileyi temele almadan oluşturulan müdahale çalışmaları ise çocukların gelişimi üzerinde yetersiz kalır (Bronfenbrenner, 1986).

Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için ev okuma yazma çevresini desteklemeyi hedef alan çalışmaların yapılması gereklidir (Weigel vd., 2010). Çünkü çocuklar resmi eğitime başlamadan önce ev çevresinde meydana gelen süreçte okuma yazmayla ilişkili deneyimler edinir. Çocuğun okuma yazma becerileri üzerinde önemli bir rol oynayan aile; çocuğun okuma yazma materyallerine tanıdık hale gelmesini, okuma yazma etkinliklerine katılmasını, diğerleri tarafından gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerini gözlemlemesini sağlar (Bennett, Weigel & Martin, 2002; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Weigel, Martin & Bennet, 2010). Aileler evlerinde çocuklarına paylaşımlı kitaplar okuyarak okuma yazma ile ilişkili becerilerde model olarak öğretim yaparak zengin okuma yazma çevresi sunarak ve eğitimsel oyunlar oynayarak çocuklarının bu becerilerini destekleyebilir (Bus, van IJzendorn & Pellegrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994).

Ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma becerileri edinmesi için gerçekleştirmesi gereken birçok görevleri vardır. Buna rağmen birçok ebeveynin bu görevlerinin farkında olmadığı ve çocuklarına gereken desteği vermediği görülmektedir (Glogowska, Campbell, Peters & Roulstone, 2002). Aslında seksenli yıllara kadar öğretmenler ailelerin çocuklarına okumayı öğretmesini istemez, bu durumun çocukların okuma yazmayı öğrenmesini engellediğini düşünürlerdi. Fakat bu görüş artık geçerli değildir. Tam tersine ailelerin çocuklarına okuma konusunda destek olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Weinberger, 1996, s. 23).

Ailelerin okuma yazma becerileri bakımından çocuklarına destek vermeleri amacıyla yurt dışında birçok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda aile eğitim programlarının bu programlara katılan ailelerin gerek tutumlarına ve yeterliklerine gerekse çocuklarının okuma yazma becerilerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur (Doyle & Zhang, 2011; Pile, Girolametto, Johnson, Chen & Cleave, 2010; van Bysterveldt, Gillon & Moran, 2006).

Çocukların okul öncesi dönem boyunca okuma yazma becerilerini desteklemek için ailelerin ve eğitimcilerin çocuklar için etkinlikler oluşturması (Aydın Yılmaz, 2009; Kotaman, 2007; Tulviste, 2001; Üstün, 2007; Vandermas Peeler, Nelson, Bumpass & Sassine, 2009) ve çocuklara uyarıcılarla dolu zengin bir eğitim ortamı sunması gerekir (Bus ve Van Ljzendoorn, 1997; Çelenk, 2006; Gordon Elias vd., 2006; Henniger, 2005; Kotaman, 2007; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Üstün, 2007). Fakat aileler çocuklarına etkinlik ve çevre desteği verme konusunda bilgi sahibi olmayabilirler. Ailelerin gerek bu ortam gerekse uygulanabilecek etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaları için eğitimciler tarafından gereken rehberliğin verilmesi önemlidir. Strickland (1993)'e göre eğitimciler, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri konusunda hem çocuklara hem de çocuklarına uygulamaları için ailelere yönelik uygun etkinlikler oluşturmalıdır. Oysa Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin bile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili yetersiz uygulamalarda bulundukları ve bu çalışmalara yönelik zengin etkinlikler oluşturamadıkları görülmektedir (Bay, 2008; Deretarla Gül & Bal, 2006; Güleç, 2008; Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004).

Okuma yazmaya hazırlık becerileri ve çalışmaları üzerine yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların ailelerin demografik özeliklerinin çocukların okuma yazma becerileriyle ilişkisini (Erkan & Kırca, 2010; Karaman & Üstün, 2011; Savaş & Turan, 2011), ailelerin ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulama, görüş, inanç ve yeterliliklerini (Altıparmak, 2010; Bay, 2008; Bay, Akbaba Altun & Şimşek Çetin, 2014; Deretarla Gül & Bal, 2006; Güleç, 2008; Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004; Temizkan & Sallabaş, 2009; Yeşil Dağlı, 2012), okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan eğitim programlarının etkililiğini (Aktan Kerem, 2001; Alisinanoğlu & Şimşek, 2012; Bayraktar & Temel, 2014; Ercan & Aral, 2011; Orçan & Kandır, 2011; Şimşek, 2007; Şimşek, 2011; Yazıcı & Kandır, 2014) konu aldığı görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine yapılan tüm

bu çalışmalarda ailelere bu çalışmaları uygulamalarına yönelik etkinlikler oluşturulmadığı ve ailelere gereken desteğin verilmediği görülmektedir.

Bu çalışmada çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için ailelere evde çocuklarına uygulayabilecekleri eğitim etkinlikleri oluşturmak, uygulanan etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini değerlendirmek ve bu değerlendirmeyi yapmak amacıyla okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik ölçme araçları geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacına yönelik oluşturulan alt amaçları şunlardır:

1. "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" 48-60 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir midir?
2. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" 48-60 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir midir?
3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?
5. Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
6. Kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
7. Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden aldıkları puanlar demografik özelliklerine (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, aile yapısı, doğum sırası, sosyoekonomik düzey, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı) göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğu, okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gerektiği ve bu becerilerin kazanılmasında ailelerin önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda ailelerin okuma yazmaya hazırlık becerileri konusunda çocuklarına vereceği desteğin önemli olduğunun belirtildiği görülürken ailelerin çocuklarına ne tür etkinliklerle destek verebilecekleri konusunda yönlendirilmedikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple ailelere gerekli destek ve rehberlik sağlanarak oluşturulacak araştırmaların yapılması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bu gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, ailelere çocuklarına uygulamaları için hazırlanan eğitim etkinliklerinin sunulması ve aileler tarafından uygulanan etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla oluşturulan bu araştırmanın okul öncesi dönem okuma yazmaya hazırlık becerileri literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada çalışma kapsamında geliştirilen ve daha önceden geliştirilmiş olan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek için kullanılabilecek araçları belirlemek, hem bu becerilerin değerlendirilmesi hem de bu becerileri desteklemeye yönelik diğer çalışmalara zemin oluşturması bakımından önemlidir. Çalışmanın ailelere okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amaçlı zengin eğitim etkinlikleri sunması ve bu becerilerini değerlendirmeye yönelik araçlar belirlemesi bakımından okul öncesi eğitim alanına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Sayıltılar

- Okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik olduğu varsayılmaktadır.
- Etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Sürenin ve etkinlik sayısının yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya alınan kontrol ve deney grubundaki çocukların normal gelişim göstermesi ve benzer sosyoekonomik düzeyde yer almaları nedeni ile grupların homojen olduğu varsayılmaktadır.

- “Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ile toplanan verilerin çalışma grubunu oluşturan çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Araştırma Kilis il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 2 bağımsız anaokuluna devam eden 46 çocuk ve aileleri ile sınırlıdır.
- Araştırmaya öğretmen görüşüne göre normal gelişim gösteren çocuklar alınmıştır.
- Eğitim programı 8 haftalık uygulama sürecindeki 41 etkinlikle sınırlıdır.
- Etkinlikler, sadece evde anneler tarafından çocuklara uygulanmıştır.
- Araştırma sonuçları, “Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları: “Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012, s. 18).

Okuma yazmaya hazırlık becerileri: Çocukların formal okuma yazma kazanımlarından önce edindikleri okuma yazmayla ilişkili olan becerilerdir (Justice & Kaderavek, 2004, s. 202).

Erken okuma yazma: Geleneksel veya resmi okuma yazmayı geliştiren öncüller olarak bilinen bilgi, davranış ve becerilerin tamamı olarak tanımlanabilir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okumaya Hazırlık Becerileri

Okumaya hazırlık becerileri; sözel dil, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve fonolojik duyarlılık gibi becerilerden oluşur (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Neuman & Roskos, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998). Çevresel yazıyı keşfetmek, yazının görevini anlamak, konuşma ve yazı arasındaki ilişkiyi fark etmek, konuşulan sözcüklerdeki sesleri hissetmek ve sözcük dağarcığı geliştirmek erken okuma yazma gelişiminde anahtar alanlar olarak göz önünde bulundurulur (Dickinson & Snow, 1987; Notari Syverson, O'Connor & Vadasy, 1998).

Yazı farkındalığı

Dünyanın birçok yerinde çocuklar doğdukları andan itibaren tabelalar, yiyecek paketleri, trafik işaretleri, levhalar, gazeteler, alışveriş listeleri, mektuplar ve yazılı paketler gibi birçok uyarıcı ile karşı karşıya gelmektedir (Weinberger, 1996, s. 4). İki üç yaşlarına gelen çocuklar çevrelerindeki insanların okuma ve yazma gibi birçok amaç için yazıyı kullandıklarını fark ederek yazı farkındalıklarını geliştirir (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000, s. 64-67).

Beynin olgunlaşmasıyla birlikte çevredeki uyarıcılarla defalarca karşı karşıya gelmek, çocukları çevredeki sembollere tanıdık hale getirir (West & Egley, 1998, s. 43). Çevresel yazı, sözcükleri tanımaları bakımından çocuklara yardımcı olur. Taylor (1983) ve Heath (1983)' e göre çocuklar daha önceden karşılaşmış ve daha sık görmüş oldukları sözcükleri daha çabuk öğrenirler (Akt: Weinberger, 1996). Çocukların yazı gelişimleri farklı oranlarda olsa bile okula başladıkları anda yazının özelliği ile ilgili birçok şeyi

öğrenmişlerdir. Yazının bir anlamı olduğunu, bir mesaj ilettiğini ve farklı harflerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu bilirler (Weinberger, 1996, s. 12).

Çocukların günlük yaşantılarının geçtiği pek çok yer yazılı uyaran özelliği taşır ve yetişkinlerin bu uyaranlara dikkat etmeleri konusunda çocukları yönlendirmesi gerekir. Reklamlar, kitaplar, mağaza adları, banka adları, benzin istasyonları, takvimler, kataloglar, araba plakaları, market alışveriş torbaları, konser, sinema tiyatro biletleri, afişler, gazeteler, broşürler, dergiler, evde kullanılan yiyecek ve temizlik malzemeleri, yemek menüleri, trafik işaretleri, cadde ve sokak adları, telefon defterleri, haritalar, bilgisayar klavyeleri gibi pek çok yazılı materyal çocuklar için uyarıcı materyaller olarak kullanılabilir (Üstün, 2007).

Çocukların yazı farkındalıklarını geliştirmek için "tabelada yürümememiz gerektiği yazıyor bu sebeple burada beklemek zorundayız, şimdi kâğıdınızın üzerine isimlerinizi yazıyorum böylece herkes kâğıdın kime ait olduğunu bilecek, eğer kule üzerinde hala çalışmaya devam etmek istiyorsan buraya bir not yazacağım ve bu not yarın bize ne yapacağımızı hatırlatacak, alışveriş listemizde yer alan sözcüklerin hangisinde meyve ismi yazıyor, bugün şu arkadaşınız sınıfa gelmedi onun dosyasını bulmama yardımcı olur musunuz?" gibi açıklamalar yapılabilir. Yetişkinler çocuklarına okuma yaparken onlara yazıyı öğretmek için birçok olanağa sahiptir. Kitap okurken kitap ve yazar isminin altının çizilmesi, parmakla satırların takip edilmesi ve kitapta geçen bazı sözcüklerin işaret edilmesi çocuğun yazı farkındalığı geliştirmesi bakımından oldukça destekleyicidir. Oysa birçok yetişkinin paragraf araları, noktalama işaretleri ve büyük-küçük harf gibi konular üzerinde durmadığı ve çocuklarının dikkatini bu konular üzerine çekmediği görülür. Yazı farkındalığının kazanılmasında çocuklara "soru sormadan önce şu cümleyi tamamlamama izin ver, işte yeni bir paragrafa başlıyoruz" gibi açıklamaların yapılması önemlidir (Neuman vd., 2000, s. 64-67).

Makin ve Whitehead (2004)'e göre yazılı materyaller toplama ve oyunlar oluşturma, marketler, alışveriş merkezleri ve trafik levhalarının bulunduğu çocuğun yazıyla karşılaşabileceği yerlere yürüyüşler düzenleme, alışveriş listeleri oluşturma, tebrik kartları oluşturma, çocuğun favori yiyecek ve oyuncak isimlerinin bulunduğu listeler oluşturma, posta kutuları oluşturma, isim ya da çeşitli mesajların yer aldığı yaka kartları oluşturma, posterler oluşturma, yazı ve resim içeren basit kitaplar tasarlama ve mesajların asılabileceği not panoları oluşturma yazı farkındalığı çalışmaları ile ilişkili olarak çocukla birlikte yapılabilecek günlük etkinliklerden bazılarıdır.

Alfabe bilgisi

Çocuğun okuma yazma kazanımında önemli bir beceri olan bu beceri alfabedeki harflerin tanınmasıyla ilgilidir. Sözcük kavramını tanımlayabilen çocukların harf kavramını da bilmesi gerekir. Alfabe bilgisi, harflerin ismini bilmeyi gerektiren temel bir beceri olmasına rağmen çocuğa yalnızca harfleri öğretmek okumayı öğrenmesini sağlamaz (Irwin vd., 2012, s. 21). Birçok çocuk ismindeki harfleri nasıl yazacağını bilirken ismindeki harflerin seslerini çıkaramayabilir. Ses ve alfabe bilgisi birbiriyle ilişkilidir (Ehri, 1983; Akt. Weinberger, 1996). Okula başlamadan önce harf bilgisine sahip olan çocuklar zamanla sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar, hecelemek için çabalar ve çeşitli sesler oluşturur (Weinberger, 1996, s. 10). Okuma becerisi bakımından iyi olan çocukların sözcüklerdeki sesleri algılamada iyi oldukları, okuma güçlüğü gösteren çocukların ise sözcükleri oluşturan sesleri fark edemedikleri belirtilir (Weinberger, 1996, s. 33).

Çocuğun ismindeki harflerden yola çıkarak bu beceriyi kazandırmaya yönelik çalışmalara başlamak alfabe bilgisine giriş için önemli bir yoldur. Alfabe bilgisini genişletmek için harfler üzerine ağırlık veren kitaplardan ve öykülerden faydalanılabilir, bu kitaplara alfabe şarkılarıyla eşlik edilebilir. Çocuğun harfi görmesi ve seslendirmesi alfabe bilgisi becerisi kazanımında önemlidir. Bu sebeple küçük bir çocuğa okuma yaparken okunması kolay harfler ve sesler içeren kitaplar seçmek önemlidir (Irwin vd., 2012, s. 21).

Fonolojik farkındalık

Fonolojik farkındalık becerisi; seslere, uyaklara, hece sayılarına, telaffuz edilen sözcüğün uzunluğuna ve konuşulan sözcüğün seslerine dikkat etmeye dayandırılan bir beceridir (Irwin vd., 2012, s. 22). Çocuğun okumayı öğrenebilmesi için söylediği sözcüklerin farklı seslerden oluştuğunu anlaması gerekir. Fonolojik farkındalık olarak tanımlanan bu beceri, çocukların ileriki okuma başarılarının çok güçlü bir belirleyicisidir. Fonolojik farkındalık becerisinin çocukların okuma gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Lonigan vd., 2000; Overby vd., 2012; Pinto vd., 2012).

Çocukların fonolojik farkındalık becerileri fonolojik hassasiyetleri sayesinde gelişir. Fonolojik hassasiyet geniş harf gruplarından oluşan sözcüklerdeki ses niteliklerinin farkında olma yeteneğidir. Bu yetenek sözcüklerdeki uyaklı yapıları fark etmeyi, verilen

sözcükle uyaklı sözcükler üretmeyi, sözcüklere ses ekleme ve eksiltmeyi gerektirir (Irwin vd., 2012, s. 22).

Fonem: Sözcüğün anlamını değiştiren, sözcükteki en küçük ses birimidir (Weinberger, 1996, s. 33). Fonemik farkındalık, fonolojik farkındalığın önemli bir parçasıdır ve söylenen sözcüğün ünlü ve ünsüz harflerin birleşmesinden oluştuğunun anlaşılması olarak tanımlanır. Bazı kitaplarda uyaklı yapılara yer verilerek sözcük seslerinin vurgulandığı görülür (Irwin vd., 2012, s. 22). Fonolojik farkındalık gelişimi ile ilgili olan beceriler; uyak, aynı sesin tekrarı, birleştirme, ayrıştırma ve değiştirme becerileridir (Ball, 1993; Konza, 2011).

Uyak: Aynı sesle başlayan ya da biten sözcüklerdeki benzeyen bölümleri fark etme becerisidir. Gelişen ilk fonolojik farkındalık becerisi olarak bilinen bu beceri sözcük sonuna odaklanmayı gerektirir. Çocuklar çok küçük yaşlarda uyaklı yapılara karşı hassastırlar. Çocukların şarkı ve şiir gibi uyaklı yapılar içeren etkinliklere katılımı uyak becerileri geliştirmesi bakımından faydalıdır (Weinberger, 1996, s. 33).

Aynı sesin tekrarı (Aliterasyon): Başlangıçta çocuklar işittikleri sözcüklerdeki sesleri fark edemez, sözcükleri bütün olarak algılar. Sözcüklerin ilk sesine odaklanmayı gerektiren bu beceri çocuğun ilgisini bir sözcük ve bir heceden ziyade sese yoğunlaştırmasını sağlar (Ball,1993).

Birleştirme (Blending): Tek başına verilen sesleri ya da heceleri kombine etme olarak bilinen bu beceri çocukların sözcükleri kodlayarak okumaları için önemlidir (Catts, 1991). En önemli fonolojik farkındalık becerilerinden olan ve dikkat gerektiren bu beceri, sözcüklerde yer alan seslerin ardışıklığını fark etme ve bunları sözcük içine kombine etmeyi gerektirir (Konza, 2011).

Ayrıştırma (Segmenting): Sözcüğün kaç sesten oluştuğunu fark edebilme sözcüğü seslerine ayırabilme yeteneğidir. Bu beceriyi kazanan çocuklar işittikleri sözcükleri hecelerine ve seslerine ayırabilirler (Ball, 1993; Konza, 2011).

Değiştirme (Manipülasyon): Sözcüklerdeki sesleri eksiltme, artırma ve değiştirme becerisidir. Yedi yaş civarında gelişen bu becerinin en karmaşık fonolojik farkındalık becerisi olduğu belirtilir (Konza, 2011; Moats, 2000).

Rohl (2000)'a göre birçok öğretim programı kapsamında yer alan fonolojik farkındalık etkinlikleri; sözcük, hece, uyak ve fonem farkındalığı etkinlikleri olmak üzere 4'e ayrılır.

Bu sıralama göz önüne alındığında birleştirme çalışmalarının ayrıştırma çalışmalarına göre daha kolay olduğu görülmektedir. Her bir etkinliğe ilişkin olarak oluşturulabilecek örnek bazı etkinlikler şunlardır (Rohl, 2000, s. 77):

Sözcük farkındalığı:

- Eğitimci çocuğun dikkatini sözcüğe çeker.
- Bir sözcük olarak çocuğun ismini ele alır.
- Kendi isminin "Ayşe" olduğunu ve bir sözcükten oluştuğunu söyler. Çocuğun ismini yazarak isminin kaç sözcükten oluştuğunu sorar.
- Bazı bilgisayar programları çocuğun bireysel olarak bazı kelimeleri öğrenmesine fırsat sunar. Çocuğun sözcük öğrenmesine fırsat sunan bilgisayar programları ile karşılaşmasını sağlar.
- Çocuğa sorular sorarak öyküler anlatması için teşvik eder. Kitapta geçen sözcükleri göstererek aralarındaki boşluklara vurgu yapar.

Hece farkındalığı:

- İsminden yola çıkarak sözcüklerde yer alan hece sayısı kadar el çırpmasını sağlar.
- Hecelerine vurgu yapabileceği basit şarkılar söyler (Rohl, 2000, s. 77).

Uyak farkındalığı:

- Basit ritimler ve tekrarlı sözcükler içeren şarkılar söyler.
- Uyaklar ve sözcük tekrarları içeren kitaplar okur.
- Çocukların da ona okuma yapabileceği büyük kitaplar sunar.
- Ses oyunları oynatır ("k" sesinin "bak" sözcüğünün neresinde saklı olduğunu bulma gibi).
- Panolar ve yazı tahtaları gibi geniş zeminlerden faydalanarak uyakları rahatça görebilecekleri ve eşleştirebilecekleri oyunlar oynatır.

Fonem farkındalığı:

- Çocuğun sözcükte geçen sese odaklanabilmesi için sözcükte yer alan sesleri, bireysel olarak kullanır.
- Çocuğa ikili ve üçlü kutucuklar göstererek iki harften oluşan bir sözcük söyler.
- Çocuktan bu sözcüğün hangi kutucuğa sığabileceğini söylemesini ister (Rohl, 2000, s. 77).

Sözel dil becerileri

Erken çocukluk döneminde okuma yazma gelişimini konu edinen birçok araştırmada dil ve bilişsel beceriler arasında ilişki olduğu sözel dil gelişiminin bebeklikten başlayıp ileriki yıllarda devam ettiği vurgulanır (Honig, 2006; Levenstein, 1970; Levenstein, Levenstein & Oliver, 2002). Sözel dil becerisi okuma başarısını desteklemede önemli bir beceridir (Irwin vd., 2012, s. 22). Bu beceri çocuğun okuldaki akademik başarısıyla ilgilidir (Crawford, 2006). Çocuğun okula başlamadan önce edindiği dil deneyimleri, okuma becerileri kazanmasında doğrudan ve dolaylı olarak birçok etkiye sahiptir (Nation & Snowling, 2004; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Storch & Whitehurst, 2001, 2002).

Sözcük kazanımı, çocukta küçük yaşta gelişmesi gereken kritik dilsel becerilerden biri olarak görülür (Crawford, 2006). Sözcük bilgisi resmi okuma eğitimine temel oluşturmada önemli bir rol üstlenir (van Kleeck, 1990). Okul öncesi yıllarda kazanılan sözcük bilgisinin çocukların daha sonraki okuma başarılarında kritik rol oynadığına vurgu yapılır. Resmi okuma eğitimine gelen ve sınırlı sayıda sözcük bilen çocuklar okuma zorluğu yaşama konusunda risk taşır (Lawhon & Cobb, 2002, s. 114). Ebeveyn desteğinin çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır (Senechal, Cornell & Broda, 1995). Örneğin bebeğin günlük ihtiyaçlarını karşılarken onunla konuşmanın, tepkilerine cevap vermenin bebeğin sözel dil gelişimi üzerine olumlu etkileri vardır (Honig, 2006). Çocukla birlikte yapılan konuşma, okuma, oyun oynama, şarkı söyleme gibi etkileşim etkinlikleri çocuğun dil gelişimini destekleyen uyarıcılardır (Lawhon & Cobb, 2002, s. 114).

Çocukların alıcı dillerinin geliştirilmesi için yetişkinlerin uygun çevreyi sağlaması önemlidir. Çocuğun bazı sözcükleri konuşma anında kullanmasa bile bu sözcüklerin ne anlama geldiğini bilmesini sağlamak önemlidir (Makin & Whitehead, 2004, s. 30). Alıcı dil, çocuğun kendisine söylenen sözcüğün anlamını ve kendisine gösterilen resmin ismini söylemesi ile ilgili bir beceridir (Whitehurst vd., 1988). Çocuklarla konuşma ve okuma yapılırken izlenmesi gereken yollar ise şunlardır (Makin & Whitehead, 2004, s. 30):

- Genişletme yoluyla çocuğun sorularına cevap verilmeli (“Su” diyen çocuğa “bir bardak su istiyorsun değil mi” gibi).

- Yanlış söylediği sözcüğün yanlış olduğunu söylemektense çocuğun anlatmak istediği şeyin doğru şekli vurgulanarak hataları düzeltilmeli. Çocuğun böylelikle nerede hata yaptığını anlaması da sağlanabilir.
- Çocuğun alıcı dil becerileri kontrol edilmeli (Yani ismi söylenilen şeyi getirebiliyor mu, işaret edebiliyor mu?).
- Resimleri üzerinde sözcük etiketleri olan kitaplar oluşturulmalı.
- Okumanın yanı sıra anlatımlar yapılmalı.
- Gerçek ve hayali senaryolar yazması için desteklenmeli.
- İnce ayrıntılara vurgu yapılmalı. Bir çocuk çok rahatlıkla kolunu gösterir fakat içinde bilek ve dirsek geçen cümleler kurulup çocuğun bu sözcükleri de öğrenmesine olanak sağlanmalı.
- Harfler ve sayılar vurgulanmalı.
- Duyguları ve hisleri hakkında konuşması sağlanmalı (Makin & Whitehead, 2004, s. 33-38).

Yazmaya Hazırlık Becerileri

Yazma, sözel dilin gözle görünür bir şekilde kodlanması için kullanılan bir araç olarak tanımlanır. Sözel dilin yazı diline çevrilmesi ise yazma araçları kullanılmasını gerektirir. Yazma araçlarını kullanmak ise yazma becerisi gelişiminde bir öncüdür. Çocuk kâğıt üzerinde gözle görünür bir işaret bıraktığı zaman karalama yapmak için bir yazma aracı kullandığını fark eder (Havens, 2002).

Çizme ve karalama evresi yaklaşık iki yaş civarında ortaya çıkar. On sekiz aylık bir bebek bu süreç içerisinde yer alır. Çocuk tarafından kâğıt üzerinde oluşturulan çizgiler karalamalara doğru giderken bu tesadüfî olay zamanla kontrollü karalamalara dönüşür. Kontrollü karalamalar ise insan, ev ve harf benzeri gibi tanımlanabilir şekillere dönüşür (Berninger, 2000). Kâğıt üzerine çizimler yapmak dinamik bir süreçtir. Küçük kas becerilerindeki gelişim çizme ve yazma aşamalarındaki gelişim ile paralellik gösterirken çizme yazmanın ön becerisi olarak göz önünde bulundurulur (Havens, 2002). Üç yaşına gelen bir çocuk başlangıçta birbirine paralel olarak giden çizmenin ve karalamanın zamanla farklı eylemler olduğunu anlar (Berninger, 2000; Dyson, 1990). Üç dört yaş çocukların karalamalarını oluşturan çizgilerin ve zikzakların harfe benzer şekillere

dönüşmesiyle, yazma eylemi çocuk tarafından çizme işleminden farklı bir işlem olarak görülmeye başlanır (Berninger, 2000).

Yazma becerileri kompleks bir süreçtir ve bu süreç; küçük kas kontrolü, görsel algı, görsel motor algı, hareket planlama (kalemi kavrayıştan yazmaya başlayana kadar), avuç manipülasyonu, dikkat verme ve parmaklardaki duyu farkındalığı gibi bazı parçalardan oluşur (Asher, 2006; Denton, Cope & Moser, 2006; Erhardt & Meade, 2005; Feder & Majnemer, 2007).

Küçük kas becerilerindeki gelişim, çocuğun yazma yeteneğinin gelişmesi üzerinde etkilidir. Öncelikle yazma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için çocuğun yazma aracını kavrama görevini yerine getirmesi gerekir. Kavrama yeteneği bebeğin objeleri yakalamaya başlamasıyla gelişir. Burada bahsedilen kavrama, yazma aracının elde uygun bir şekilde tutulmasıdır. Elin yazma aracını kavradıktan sonra aracın el içine yerleştirilmesi süreci küçük kas becerileri kontrolünü gerektirir. Kavramanın tutarlı bir şekilde sürdürülmesi olarak tanımlanan avuç içi manipülasyon yeteneği, yazma aracının elde tutulmasını ve hareket ettirilmesini gerektirir (Case Smith, Bigsby & Clutter, 1998; Havens, 2002). Avuç içi manipülasyon yeteneğine bağlı olarak ortaya çıkan bilek hareketi, yazma aracının kâğıt üzerinde rahatça hareket ettirilmesini sağlar. Bileğin verdiği bu destek kolun ve omzun verdiği destekten daha etkilidir (Havens, 2002, s. 12).

Kalem kavrayışı gelişiminin başarısı el içinde yazma aracını hareket ettirme becerisinin yanı sıra parmak, el, bilek ve kol sabitleme becerisine bağlıdır (Schneck & Henderson, 1990). Okul öncesi dönemi, çocukların bilek sabitliğini sağlamaları ve doğru kalem tutuşu geliştirmeleri bakımından önemli bir dönemdir. Üç-altı yaş arasındaki birçok çocuk bilek hareketleri ile kavramaktan ziyade parmak hareketleri ile kavramaya doğru dinamik bir değişiklik gösterir (Van Hartingsveldt, De Groot, Aarts & Nijhuis Van Der Sanden, 2010; 31).

Yazma süreci; her iki el desteğinin verilmesi, bir elle yazma aracı kavranırken diğer elle kâğıt pozisyonunun korunması, yazma aracının kalem tutan parmaklar arasındaki uygun yere yerleştirilmesi, kâğıt sınırlarının ve kâğıdın neresine yazılacağının bilinmesi ve ayakların yüzeye paralel yerleştirilmesi, sırtın dik tutulması, kolların dinlenmeye uygun olacak şekilde masaya konulması gibi görevlerin yerine getirilmesini gerektirir (Havens, 2002, s. 11).

Motorsal ve algısal bileşenler ile yazma performansının zayıflığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amaçlı yapılan birçok çalışmada yazma problemine sahip çocukların küçük kas kontrolü bakımından (Smits Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001; Smits Engelsman & Van Galen, 1997), görsel motor koordinasyonu zayıf olan çocukların da yazma becerileri bakımından yetersiz oldukları görülmüştür (Tseng & Chow, 2000; Weintraub & Graham, 1998). Yazma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda vücut pozisyonu ile etkili yazma arasında yüksek korelasyon olduğu (Rosenblum, 2008), kalem kavrama yeterliğinin okunaksız ve çirkin yazma ile ilişkili olduğu (Dennis & Swinth, 2001; Koziatek & Powell, 2003), yazma problemine sahip çocukların küçük kas becerilerini değerlendirmek için uygulanan testten diğer çocuklara göre düşük puan aldığı (Volman, Schendel & Jongmans, 2006) görülmüştür. Çocukların yazı gelişiminin vücut pozisyonu ve hareket gelişimi tarafından nasıl etkilendiğini ortaya koyma amaçlı yapılan bir başka çalışmada yaş faktörünün çocukların hareket gelişimi üzerinde etkili olduğu, yazma becerileri bakımından yetersiz olan çocukların duruş ve hareket zayıflığına sahip olan çocuklar olduğu görülmüştür (Havens, 2002).

Vücut pozisyonu ve hareket becerilerindeki farklıkların ve gecikmişliklerin çocukların yazma yeterlikleri üzerine olumsuz etkileri vardır. Çocuklar tarafından sergilenen yazma yetersizlikleri ise çocukların akademik performansları ve özsaygıları üzerine olumsuz etki yapar (Marr & Cermak, 2003; Ratzon, Efraim & Bart, 2007). Çocuklar yazmaya hazırlık becerilerini okul öncesi eğitim sürecinde öğrenir. Okul öncesi eğitim yaşı her ülkede farklılık göstermesine rağmen çocuklar tarafından öğrenilecek olan beceriler ve kurallar aynıdır (Van Hartingsveldt vd., 2010). Bu nedenle okul öncesi dönem boyunca ağırlıklı olarak yazma becerileri üzerine eğitim verilmesi uygundur. Okul öncesi eğitim dönemi, yapılacak müdahaleler için etkili bir dönem olarak bilinir (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006). Yazma problemleri üzerine yoğunlaşmak amacıyla yapılan birçok çalışmada çocukların yazma becerisini desteklemek üzere programlar oluşturulduğu ve bu programlara katılan çocukların yazmaya hazır bulunuşluk becerileri bakımından önemli ilerlemeler kaydettiği görülmüştür (Lust & Donica, 2011; Winslow, 2011; Zwicker & Hadwin, 2009).

Öğretmenlerin çocukların yazma becerisi konusuyla ilgili olması ve çocukları yazmaya hazırlık becerileri konusunda desteklemek için yerine getirmeleri gereken görevleri bilmesi gerekir. Öğretmenlerin çocuklara yazma eğitimi konusunda gereken desteği vermedikleri sürece çocukların bu eğitimden yoksun olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Gereken

eğitimi alamayan bir çocuktan doğru ve etkili yazması beklenemez. Öğretmenlerin de bu süreçteki öğrenenler olarak desteklenmesi gerekir (Dennis & Votteler, 2013). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu öğretimi gerçekleştirebilmek için yeterince eğitilmedikleri üzerinde durulmaktadır (Graham vd., 2008; Hart, Fitzpatrick & Cortesa, 2010).

Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları yazma becerileri ileriki dönemlerde eğitim kademelerindeki okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çünkü yazma becerileri ile okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır (Longcamp, Zerbato Poudou & Velay, 2005; Longcamp vd., 2008). Çocuğa verilecek yazma eğitiminin, çocuğun okuma becerileri üzerine doğrudan etki edeceği ve bu eğitimine katılan çocukların okuma becerileri bakımından önemli kazanımlar elde edeceği belirtilmektedir (Berninger vd., 2006; Craig, 2006; Maki vd., 2001; Pierce, 2003; Puranik & Al Otaiba, 2012; Ray & Jamison, 2010; Shatil vd., 2000).

Okul Öncesi Çocukların Aylara Göre Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri

0-12 ay

Bebekler doğdukları andan itibaren çevrelerindeki insanlara ilgi gösterir, onları tanır ve bazı temel ihtiyaçlarını karşılayan kişilere tepki verir. Çevrelerindeki insanların yanı sıra oyuncak, hareket, ses, şekil ve renkler de onlar için oldukça uyarıcıdır. İşitmeye karşı duyarlı olan bebeklerin doğumdan sonra farklı seslere farklı tepkilerde bulundukları görülür. Kendileri ile konuşulmasına ihtiyaç duyar, uyarıldıklarında mutlaka heyecanlanırlar (Makin & Whitehead, 2004, s. 16-20). Altı aylık bebeklerin kendileri ile konuşulduğu zaman kafalarını sesin geldiği tarafa çevirip ünlü seslere benzer sesler çıkararak karşılık vermeye çalıştıkları görülür. Yaş ilerledikçe “baba” ve “mama” gibi benzer hece dizileri oluşturan bebeklerin babıldamaları ikinci altı ayda vurgu ve ses tonu bakımından daha karışık bir hal alır. Olaylar arasında bağlantı kurmaya başlayan çocuğun paltosu giydirilirken “bay bay” dediği görülür (Paulson, Noble, Jepson & van Del Pol, 2001, s. 21). Şarkı söylemek ve kafiyeli sözcükler oluşturmak bebeklere ilginç gelen etkinliklerdir. Bu etkinlikler, bebeklerin dil ve ritim hislerinin gelişimini destekler. Bu dönemde geniş sayfalı kitaplar yerine el kitapları okumak, bu kitaplardaki resimleri ve sözcükleri vurgulamak bebeklerin okuma yazma çevresi içerisinde yer almasını sağlar (Neuman vd., 2000).

12-24 ay

Konuşmalarında jargona yer veren bir-iki yaş çocuklarının diyaloglara benzer sesler çıkardıkları ve öğrendikleri sözcük sayısının artması ile birlikte yeni sözcükleri bir araya getirerek kısa cümleler oluşturdukları görülür. Böyle bir durumda çocukların kurduğu cümlelerin yetişkinler tarafından genişletmeler yapılarak ve yeni açıklamalar eklenerek çocuklara yeniden sunulması gerekir (Neuman vd., 2000).

Çocuklar bu dönemde dil gelişimi ile ilgili önemli miktarda bilgi edinir. Yetişkinlerin çevredeki eşyaları etiketlemesi, günlük olayları tanımlaması, günlük rutin şekilde kitap okuma saatleri düzenlemesi, yaşam deneyimleri ile ilgili kitaplar okuması, kitaptaki resimlere vurgu yapması, çocuğa yazma ve çizme için materyal sağlaması, şarkılar söylemesi ve uyaklı sözcükleri tekrar etmesi ve çocuğa dil kullanımında doğru bir model olması ile birlikte çocuklarına yardım edebilecekleri söylenebilir (Neuman vd., 2000).

24-36 ay

Çevrelerine karşı ilgili olan çocuklar nesnelerin isimlerine, nesnelerle ne yapıldığına, nesnelerin nasıl kullanıldığına ve nesnelerin renk, şekil, doku gibi niteliklerine karşı meraklıdır. Oldukça hareketli olan bu yaş çocuklarının koşma, tırmanma, yürüme, zıplama gibi hareketleri öğrenmesi çevreyi keşfetmeleri için onlara yardımcı olur (Makin & Whitehead, 2004, s. 30).

Çevrelerindeki insanlar tarafından kullanılan sözcükleri öğrenmeye devam eden iki-üç yaş çocukları iki sözcük ve daha fazla sözcükten bir araya gelen cümle kurar, basit açıklamaları ve emirleri yerine getirir, vücudun parçalarını ve renkleri öğrenir, soru sorar ve duygularını ifade eder. Hikâyelerin deneyimleriyle ilişkili olduğunu anlamaları çocukların hikâyelerin işlevini anlamasına da yardımcı olur. Kitap hakkında açık uçlu sorular sorarak çocukların konuşmalarına ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olmak, çocuklarla sohbet etmek ve parmak kullanarak okuma yapmak gerekir (Neuman vd., 2000). Çocukla birlikte paylaşımlı okuma yapılarak çocuğun okuma yazma etkinlikleri ile karşılaşması sağlanmalıdır. Paylaşımlı okumadan sadece kitap okumak anlamı çıkarılmamalıdır. Oyuncak katalogları, kutular, fotoğraf yazıları, tabelalar gibi günlük yaşamda yer alan tüm yazılı materyaller de paylaşımlı okuma yapmak için çocuğa fırsatlar sunar (Makin & Whitehead, 2004, s. 30).

Parmak oyunları, şarkılar, ritimler, uyaklı ve tekrarlı ifadelerden çok hoşlanan üç yaş çocukları bazı sözcüklerdeki seslerin benzer olduğuna yönelik farkındalık geliştirir. Çocuklara uyaklı metinler sunularak sözcüklerdeki sesleri dinlemesi ve harf isimleri, harf sesleri ve uyaklar içeren sözcük oyunlarına katılması sağlanmalıdır.

İncelediği kitaptaki sembolleri, şekilleri, harfleri ve sayıları anlamaya başlayan çocuk isminin yazılabildiğini görür. Karalamalar yapmaya hevesli olan bu yaş çocukları buzdolabı magnetleriyle oynamaktan, çizim yapmaktan ve harfleri yazmaktan hoşlanır. Çocuklardan karalamalar ve çizimler yaparak öyküler oluşturmaları istenebilir (Neuman vd., 2000).

36-48 ay

Birçok fiziksel aktivite yönünden iyi olan üç-dört yaş çocuklarının diğerleri ile birlikte oynamak için çaba gösterdiği yani sosyalleşmek istediği görülür. Yaşamlarındaki en zengin hayal gücüne sahip olan bu yaş çocukları, gördükleri her şeyin açıklanması için soru sorar (Makin & Whitehead, 2004, s. 45-46).

Çocuğu masaya oturmadan önce harfleri ve sesleri öğrenmesine başlanmalıdır. Bu eğitime erken yaşlarda başlamak gerekir ancak çocuğu uzun süre masada oturtarak kâğıt çalışmaları yaptırmak doğru değildir. Çocuk için planlanacak okuma yazma etkinliklerinin çocuğun günlük yaşamındaki deneyimleri ile ilişkilendirilmesi gerekir. Çocuklar su, tıraş köpüğü gibi ıslak alanlarda yazmayı ve çizmeyi sever, ruj, tıraş köpüğü, kalem ya da tebeşir gibi araçları çizme amaçlı kullanabilir (Makin & Whitehead, 2004, s. 51). Çocuklar yazı yazmak için güçlü bir istek duyar. Yazı çocuğun olduğu her yerde vardır ve yetişkinler rahatlıkla her yerde bu çalışmaları çocukla birlikte yapabilir. Böylelikle çocuklar, etraflarındaki tüm yazı örneklerini görmüş ve daha büyük çocuk ve yetişkinlerin yazı ve çizimini inceleme fırsatları yakalamış olur. Çocukların diğer insanlarla paylaşım yaparak ve aktif katılımlı deneyimler sağlayarak öğrendiği göz önünde bulundurulmalıdır (Makin & Whitehead, 2004, s. 47-52).

48-60 ay

Dört-beş yaş çocukları sözcük ve cümle yapısı bilgilerini devamlı geliştirir. Bu yaş çocukları daha karmaşık dil yapılarını anlama ve daha karmaşık diyaloglara ve tartışmalara katılma konusunda yeteneklidir. Çocuklar yazının bir mesaj iletmek için kullanıldığını ve

çeşitli sembollerin bir araya gelmesi ile oluştuğunu anlar. Okumanın iletişim kurmak için gerekli olduğunu anlayan bu yaş çocuklarına sadece resim içeren kitaplar okumak yerine yalnızca yazı içeren kitapların da okunması gerekir. Dört-beş yaş çocuklarının çevrelerinde gördükleri bazı sözcükleri ve harfleri tanıyıp okudukları ve yazdıkları görülür. Bazı sözcükleri yazmaya ve bu sözcüklerde ne yazdığını anlamaya çalışır, hikâye yazmak ve birilerine hikâyelerini yazdırmak isterler. Bu yaş çocuğunun harfleri sözcük formatına getirmesini gözlemek çocuğun okuma yazma hakkındaki bilgisini tanımlamak için iyi bir yoldur. Heceleme ve ses oyunlarına katılan çocuk, harf-ses ilişkisini daha iyi anlar ve bu konuda daha iyi gelişim gösterir. Aile üyelerinin ve eğitimcilerin çocuğun okuma ve yazmaya yönelik sarf ettiği çabayı ödüllendirmesi gerekir. Çocuğun gerek heceleme gerekse yazım hataları üzerine yoğunlaşmak okuma ve yazmaya karşı olan cesaretini kırar (Paulson vd., 2001, s. 29-30).

Bu yaş çocuklarının gelişimlerini desteklemek için onların yazıyla ilgili eğlenceli oyun deneyimleri edinmesi sağlanmalıdır. Çocukların tasarladıkları oyunlar boyunca semboller çizmelerine, hikâyeler anlatmalarına ve yazdırmalarına yardım etmek gerekir. Çocukların isimlerinin yanı sıra ve diğer isimleri yazması, aynı sesle başlayan sözcükler üretmesi ve uyaklar oluşturması, sözcükleri hecelere ve seslere ayırma gibi dil oyunlarına katılması sağlanmalıdır. Çocuğun bu becerilerini desteklemek için ebeveynlerin; çocuğun yazma çalışmalarını desteklemesi, çocuğa sevdiği kitapları defalarca okuması, çocuğun ses ve sözcük odaklı oyunlara katılmasını sağlaması, çocuğa kartlı oyunlar, pazılla ilişkili oyun ve oyuncaklar sunması, oyunlara kuklaları dahil etmesi, fıkralar anlatması ve çocuğu karışık olay örgüsü içeren hikâyeler yazması için cesaretlendirmesi gerekir (Paulson vd., 2001, s. 29-30).

60-72 ay

Beş-altı yaş çocukları, kafiyeli sözcükleri tanır, bilmediği sözcüğün anlamını sorar, sözcükleri tanımlar, paraları tanır, 8-10 rengi isimlendirir, hayallerini ve günlük yaşantılarını anlatır, üçgen, daire, kare ve dikdörtgen şekillerini adlandırır, dün ve yarın kavramlarını anlamlı olarak kullanır (Güven & Bal, 2000). Hızlı bir zihinsel gelişim ve dil gelişimi süreci içerisinde olan beş-altı yaş çocukları muazzam bir sözcük öğrenme kapasitesine sahiptir. Bu yaş çocukları birçok dil etkinliğine katılmaya ihtiyaç duyar ve bu etkinliklere katılmaktan hoşlanır. Şarkı söyleme, hikâye anlatma, rol yapma, şiir ezberleme gibi birçok dil etkinliğine katılımları için çocuklara fırsatlar verilerek sözel bakımdan

desteklenmeleri sağlanmalıdır. Bu çocukların okuma yapıldığı anda yaratıcılıklarını kullandıkları, sözcükler öğrendikleri ve işittikleri öykülerden zevk aldıkları kolaylıkla gözlenebilir. Görüntüsel söz varlığını öğretmek için sınıftaki eşyaları etiketlemek, üzerinde çeşitli sözcüklerin yer aldığı sözcük duvarları oluşturmak, resimli sözlük ve diğer sözlükler kullanmalarını sağlamak, resim sözcük ve eşya eşleştirmesini sağlamak bu yaş çocuklarına yönelik yapılacak düzenlemelerdir (Morrison, 2012).

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

"Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur." (MEB, 2012).

Bu çalışmaların masa başında yapılan çalışmalar olarak değerlendirilmemesi ve birçok farklı etkinlik çeşidi ile gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilir. "Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları; algılayabilme, dikkatlerini toplama, kelime dağarcığını artırma, sözlü anlatımlarını teşvik etme, el ve göz koordinasyonlarını, kalem kullanma becerilerini geliştirme, eşleştirebilme, değişik ilişkiler kurabilme, gruplama, sıralama, eksik tamamlama ve karşılaştırma yapabilme gibi zihinsel işlevleri kolaylaştıracak etkinlikleri kapsar" (MEB, 2011, s. 1).

Okul öncesi eğitimi program kitabında yer alan ve ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik örnekler şunlardır (MEB, 2012):

1. Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).

2.İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).

3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.).

4. Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).

5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.

6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).

7. Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.

8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.

9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.

10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.

11. Duyu eğitimi çalışmaları.

12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.

Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri İle İlişkili Etkinlikler

Çocukların şarkı söylemesine, sesleri taklit etmesine, öykü özetlemesine, kitap okumasına, sohbete katılmasına ve çizimler yapmasına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler, erken çocukluk eğitimi süresince gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinden bazılarıdır (Neuman & Roskos, 1997). Çocukların okuma yazma becerileri onlara konuşma, dinleme, inceleme, paylaşma, rol yapma, şarkı söyleme, hikâye okuma ve hikâye anlatma gibi fırsatların verilmesi ile gelişir (Roskos & Christie, 2001). Sözcük oyunları, şarkılar ve şiirler çocukların bu becerilerine temel oluşturur (Makin & Whitehead, 2004, s. 27). Etkili okuma yazma eğitiminin bazı önemli öğeleri vardır. Bu eğitim; amaçlı, sistematik ve sıralı olmalı, çocuğun gelişim ve ilgisine uygun olmalı, çocuğun denemesine ve geri dönüt almasına olanak sağlamalı ve yeterli sayıda etkinlik içermelidir (Irwin vd., 2012, s. 21).

Çocuklara kâğıt, kalem (dolma, kurşun), boyama kitabı, boyama kalemi (keçeli, kuru), boya (mum, pastel), tebeşir, çizme ile ilişkili magnet, kopya edilecek şekil ve yazı örneği, şablon kâğıdı, yazı tahtası, silgi, bloknot gibi yazı ile ilgili araçlar sunmak ve çocukların bu araçları kullanmalarını desteklemek gerekir (Weinberger, 1996, s. 52). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin fırsatlar sunmasıyla çocuklar okuma yazma konusunda deneyim edinebilir. Öğretmenlerin sınıf içerisine çeşitli poster ve işaretler yerleştirmesi ve eşyaların üzerine isimler yazması ile çocukların okuma yazmaya ilgileri artırılabilir (Aydın Yılmaz, 2009). Alfabe kartları, mıknatıslı harfler, resimli sözcük kartları, okumaya yönelik oyunlar içeren oyuncak bilgisayarlar, sözcük çiftleri içeren dominolar, sözcük-harf yapbozları, hece kitapları, el yapımı okuma fişleri, alfabe tabloları, öyküler, öykü ve uyak içeren kasetler, çocukların oluşturduğu kitaplar, kesme ve yapıştırmaya uygun eski kataloglar bu

becerilerin desteklenmesi için çocuklara sunulması gereken malzemelerden bazılarıdır (Weinberger, 1996). Guo, Justice, Kaderavek & McGinty (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından çocuklara sunulan okuma yazma materyallerin çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Okula başlamadan önce farklı deneyimler yaşayan çocuklar, gerek okuma yazma becerileri gerekse okuma yazmaya karşı ilgileri bakımından farklılık gösterir (Makin & Whitehead, 2004, s. 3). Çocuklara okuma yazma becerileri konusunda gerekli desteği vermek için yapılması gereken bazı etkinlikler şunlardır (Feiler vd., 2007; Makin & Whitehead, 2004; Nas, 2001; Üstün, 2007):

- Günlük olayları okuma yazmanın bir parçası haline getirmek (yemek tarifi yazma gibi),
- Sık sık masal, öykü ve şiir okumak,
- Çocuklara kitapla ilgili sorular sormak ve cevaplarını dinlemek,
- Birebir okuma etkinliğine önem vermek,
- Sevdikleri kitapları okumak ve anlatmaları için fırsat vermek,
- Kitapta geçen yeni sözcükler hakkında konuşmak,
- Yeni sözcükler tanıtmak ve anlamlarıyla ilgili sohbet etmek,
- Logo ve mağaza isimlerini fark etmelerini sağlamak,
- Çevrelerindeki yazılı uyaranları fark etmelerini sağlamak,
- Kendi adlarını diğer arkadaşlarının adları arasından bulmalarını istemek,
- Kitabı okurken yazıları soldan sağa doğru parmakla takip ederek yazının yapısını çözmelerini sağlamak,
- Harf ve seslerle ilgili oyunlara katılmalarını sağlamak,
- Sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerine ilişkin oyunlar oynamak,
- Şarkılardaki uyakları fark etmelerini sağlamak,
- Şarkı ve bilmecelerdeki ses tekrarları gibi ses farkındalığının gelişmesine yardımcı olan etkinlikler düzenlemek,
- Kütüphane ziyaretleri gerçekleştirmek,
- Kâğıt üzerine notlar yazarak mesaj vermek (dolap ya da kâğıt üzerine),
- Gün içinde yapılan çalışmaları not etmek,
- Kesme, katlama ve yoğurma çalışmaları yapmalarını sağlamak,
- Kum üzerinde çizgi alıştırmaları yaptırmak,

- Serbest resim ve çizgi alıştırması yaptırmak.

Okul ve Ev İlişkisi

Ev, okul ve çevre arasındaki ilişkinin önemini anlamak çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Evde ve okulda edindiği deneyimler arasında bağlantı kuramayan çocuk bu beceriler bakımından yeterlik sergileyemez. Çocukların okuma yazma becerilerini temellendirmek için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer bakıcıların takım şeklinde çalışması gerekir (Anderson, 1995). Öğretmenlerin öncelikle ailelerin evde çocuklarıyla ne gibi çalışmalar yaptığını belirlemesi ve ailelerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenlere bilgi vermesi gerekir (Feiler vd., 2007, s. 51). Öğretmenlerin, çocukları için yaptıkları okuryazarlık çalışmaları hakkında bilgi sağlaması için ailelere sorması gereken sorulardan bazıları şunlardır (Weinberger, 1996, s. 25):

- Ne sıklıkla okuma ya da yazma yaptıkları,
- Çocuğun yalnız başına ya da yetişkinle birlikte okuma yapma konusunda istekli olup olmadığı,
- Ebeveynlerin ev dışında da çocuğun okumasını destekleyip desteklemediği,
- Özel okuma yazma konularında çocuğu destekleyip desteklemediği,
- Çocuğun okul dışındaki ilgileri ve spor ya da kulüp üyelikleri hakkındaki bilgileri.

Marsh (2003) ev ve okul arasındaki etkileşimi tek yönlü bir trafiğe benzetirken bu etkileşimin sadece aileyi okul günlerine davet etme ve aileye çalışma kâğıdı yollama şeklinde gerçekleştiğini vurgular. Öncelikle ebeveynlerin okulda gerçekleştirilen etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Oysa öğretmenlerin ailelere okulda yapılan etkinliklerle ile ilgili çok az bilgi gönderdiği ailelerin ise evde yaptıkları etkinliklerle ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirmediği görülmektedir. Öğretmenlerin evde gerçekleştirilen etkinlikleri yönlendirmesi için bu etkinliklere yönelik yönergeler oluşturması gerekir. Öğretmenler ailelere evde çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlik örnekleri ile ilgili formlar göndermeli, ailelerin çocuklarıyla birlikte yapacakları bu çalışmaları mutlaka kayıt altına almalıdır (Feiler vd., 2007, s. 36).

Etkili bir ev okul ilişkisi nasıl geliştirilebilir? Bu etkileşimi sağlamak için broşür, ev ödevi, okul gazeteleri gibi çeşitli etkinliklerden faydalanılabileceği bilinmesine rağmen uygulama konusuna gelince birçok etkinliğin yapılmadığı ve eksik bırakıldığı görülmektedir (Weinberger, 1996, s. 26). Ev okul bağlantısını sağlamak için öğretmenlerin; mevcut

durum üzerine süreci inşa etmeleri, etkinlik yapılandırma üzerinde durmaları, ebeveynleri bilgilendirmeleri, çocukları etkinliklerin merkezine koymaları, farklı iletişim yollarını kullanmaları (video, fotoğraf, sergi vb.) ve çeşitli riskleri göze alarak girişimlerde bulunmaları (süpermarkette sergi gibi) gerekir. Ev ve okul arasındaki bilgi alışverişi çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde oldukça önemlidir (Feiler vd., 2007, s. 2). Iverson, Brownlee ve Walberg (1981) tarafından öğretmen ebeveyn ilişkisinin çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, ebeveynler ve öğretmenler arasında kurulan ilişkinin çocukların okuma becerileri üzerine önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür.

Çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek üzere yapılan çalışmalarda aile katılımının önemi üzerinde durulur. Öğretmenlerin ebeveyn katılımı konusuna önem vermesi gerektiği, aile ve okul arasında kurulan ilişkinin eğitimsel açıdan çocuğa birçok avantaj sağladığı vurgulanır (Weinberger, 1996, s. 23). Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008) tarafından ailelerin okula katılımları ile çocukların okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada aile katılımı değişkeninin çocuğun okuma yazma becerisini yordamada güçlü bir değişken olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ev desteğinin gerekliliğine inanarak ailelere gerekli yönlendirmelerde bulunması ve ailelerin çocukların eğitimlerine katılımlarını sağlaması zorunludur (Weinberger, 1996, s. 39). Ebeveynlerin çocuklarına nasıl yardım edecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bilgilendirilen ailelerin çocuklarına uygun etkinlikler sunmasının çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etki yapacağı açıktır (Lawhon & Cobb, 2002, s.114). Eva, Lau ve Nirmala (2011) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin ev ve okul etkinliklerine katılmasının çocukların okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Evde Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

Çocukların dil ve okuma yazma becerilerinde aktif rol üstlenen ebeveynlerin çocukları için dil oyunları oynama, şarkılar söyleme, düzenli kütüphane ziyaretleri gerçekleştirme ve günlük okumalar yapma gibi zengin dil deneyimleri gerçekleştirdikleri belirtilir (DesJardin ve Ambrose, 2010). Çocukların okuma yazma edinimi sürecinde önemli olan nokta, onları alışveriş listesi oluşturma, mektup yazma, yemek tarifi yazma gibi doğal aktivitelere davet ederek bu süreç içerisine dahil edilmelerini sağlamaktır. Uyaklı şarkılar söyleme,

kütüphane ziyaretleri düzenleme, eski katalogları kesme ve yapıştırma, doğum günü kartı hazırlama, pencere buğusuna yazı yazma gibi aktiviteler çocukların okuma yazma gelişimini desteklemek için ebeveynlerin çocukla birlikte yapabileceği günlük aktivitelerden bazılarıdır (Makin & Whitehead, 2004, s. 12; Weinberger, 1996, s. 73).

Çocukların okuma yazma öğrenmesinde ebeveynlerin yerine getirmesi gereken görevlerden bazıları şunlardır (Weinberger, 1996, s. 44):

- Evde okuma yazma materyallerinin bulunmasına olanak sağlamak,
- Çocuğun materyallere rahatça ulaşmasını sağlamak,
- Ev dışında da okuma yazma öğrenme fırsatları yaratmak,
- Çalışmalara katılım konusunda isteklilik göstermek,
- Okulla temas halinde olmak,
- Çocukla birlikte daha sık okuma yapmak,
- Kütüphane ziyaretlerinin sıklığına önem vermek,
- Evdeki yazılı materyal çeşitliliğini sağlamak,
- Çocuk dışında kendisi için okuma yapmak,
- Çocuğun okul öncesindeki harf bilgisini desteklemek.

Yapılan çalışmalarda aileler tarafından evde yapılan okuma ve yazmayla ilişkili etkinliklerin çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Evde yapılan okuma yazma etkinliklerinin çocukların okuma yazma becerisi üzerine olumlu etki yaptığı, aileleri ile etkinlik yapan çocukların okuma yazma becerisi yönünden iyi olduğu görülmüştür (Burgess vd., 2012; Eva, Lau & Nirmala, 2011; Foy & Mann, 2003; Law, 2008; Martini & Senechal, 2012; Newland vd., 2011; Perry, Kay & Brown, 2008; Rashid, Morris & Sevcik, 2005; Roberts, Jurgens, Burchinal & Porter Graham, 2005; Schmit, Simpson & Friend, 2011; Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998; Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby, 2008; Weigel vd., 2010).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Karakaş (2015) tarafından 60-72 aylık çocuklara uygulanmak üzere geliştirilen “Okula Hazırlık Eğitim Programı” nın çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerine etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık program haftada üç gün, günde 30-40 dakika olacak şekilde toplam 44 çocuğa uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, toplam okul olgunluğu ve görsel algılama seviyeleri açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken; son test puan ortalamaları arasındaki farkın, "Okula Hazırlık Eğitim Programı" uygulanan deney grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Bayraktar ve Temel (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)” nın, anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 29 çocuk katılmıştır. Oluşturulan programda yer alan etkinlikler dokuz hafta boyunca haftada üç kez olmak üzere grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre programın deney grubu çocuklarının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve yazı yazma becerileri gibi okuma ve yazma becerilerini artırdığı görülmüştür.

Özen Altınkaynak (2014) okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerine yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirerek bu programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubunu oluşturan anne ve babalara 23 oturumdan oluşan eğitim programı uygulamıştır. Programın çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ailelerin bu süreçteki uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı analizler sonrasında bu programın, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca programın çocukların ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından yapılan çalışmada okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının anaokuluna devam eden 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerileri üzerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaya 25'i deney 27'si kontrol olmak üzere toplam 52 çocuk katılmıştır. Çocukların okuma yazma becerilerini ve programın etkililiğini değerlendirmek için "61-72 Aylık Çocuklar için Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubunu oluşturan 25 çocuğa sekiz hafta boyunca "Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre programa dahil edilen deney grubu çocukların okuma yazma becerileri puanları bakımından kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Alisinanoğlu ve Şimşek (2012) tarafından yapılan çalışmada anasınıfına devam eden çocuklara yönelik geliştirilmiş olan "Okuma Yazmaya Hazırlık Programı" nın çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Kontrollü ön test son test modelli deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu anasınıfına devam eden 15'i deney 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca uygulanan program sonrasında elde edilen bulgulara göre "Okuma Yazmaya Hazırlık Programı" uygulanan deney grubu çocuklarının son test puanlarının kontrol grubu çocuklarının son test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Orçan ve Kandır (2011) tarafından anasınıfına devam eden 61–72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine "Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programı" nın etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kontrollü ön test son test modelli deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu anasınıfına devam eden 32'si deney ve 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 62 çocuk oluşturmuştur. 13 hafta boyunca deney grubu çocuklarına uygulanan eğitim süresince kontrol grubu çocuklarına günlük programları uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre düşünce, dil ve sayı becerileri son test ortalamaları bakımından yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Ercan ve Aral (2011) tarafından yapılan çalışmada görsel algı eğitimi programının çocukların görsel motor koordinasyon becerileri üzerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada görsel algı eğitimi uygulanan ve uygulanmayan çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimleri incelenmiştir. 39 çocuğun deney 39 çocuğun kontrol grubunu oluşturduğu çalışmada, deney grubu çocuklarına haftada üç kez olmak üzere üç ay süre ile eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim alan deney grubu çocukların görsel-motor koordinasyon gelişim puanlarının kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altıparmak (2010) tarafından okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini öğrenmek için bir anket uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketin adaptasyon ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ailelerin bu ankette yer alan 45 etkinlik hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında çalışmaya katılan ailelerin çocuklarıyla evde yaptıkları etkinliklere farklı zamanlar harcadıkları belirlenirken ailelerin eğitim düzeylerinin ve aylık gelirlerinin çocukları için düzenledikleri uygulamalar ile önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda ailelerin evde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Gürşimşek, Girgin ve Ekinci Vural (2006) tarafından yapılan çalışmada, risk altında olan 5-6 yaş grubu çocuklarına ve annelerine verilen destekleyici eğitimin etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu alt gelir grubunda bulunan ve okul öncesi eğitimi almamış 5-6 yaş çocukları ve annelerinden oluşmaktadır. 25 anne çocuk çiftinin 12 haftalık eğitim programına katılmaları sağlanmıştır. Eğitim sonrasında çalışmaya katılan çocukların temel alışkanlıklar, ince motor gelişim, çizim, sosyal-duygusal gelişim boyutlarında ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken bilişsel ve dil alanı ön test son test puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Çalışmada destekleyici eğitim programlarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Martini ve Senechal (2012) tarafından yapılan çalışmada çocuk ilgileri, evde çocuklara uygulanan öğretim etkinlikleri ve ebeveyn beklentileri ile çocukların okuma yazma becerileri kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya beş yaş

çocuğuna sahip 108 aile katılmıştır. Çalışmada ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları resmi öğretim etkinlikleri, ebeveyn beklentileri ve öğretim içerikleri ile ilgili sorulardan oluşan ev okuryazarlık anketini doldurmaları sağlanmış, çocuklarının okuma yazma ile ilgili becerileri ise farklı testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda erken okuma yazma becerilerinin öğretim etkinlikleri ve ebeveyn beklentilerinden etkilendiği görülmüş "çocuk ilgisi" değişkeninin çocukların yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ailelerin çocuklarına okuma yazma becerisi kazandırmada etkili oldukları görülmüştür.

Peterson (2012) yaptığı çalışmada 10 kütüphane personeli tarafından 3-4 yaş çocuklara uygulanmak ve çocukların okula hazır bulunuşluk ve erken okuma yazmalarını desteklemek üzere bir okuma yazma programı oluşturmuştur. 82 aile ve 198 çocuğun katıldığı çalışmada çocukların uyak farkındalığı, ses farkındalığı, yeni kelime öğrenme ve okunan öyküleri anlama konularındaki etkinliklere katılım göstermeleri sağlanmıştır. Çalışmada ebeveynlerin ve çocuklarının gerçekleştirdikleri okuma yazma etkinlikleri gözlem altına alınmıştır. Programın çocukların okuma motivasyonu ve okula hazır bulunuşluk becerilerini destekleme bakımından başarılı olduğu görülmüştür. Programın ebeveynlere, evde çocuklarına kitap okuma ve yazma konusunda yeni etkileşim yolları sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Lust ve Donica (2011) tarafından yapılan çalışmada, "Head Start" programına devam eden çocukların yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek bir programa katılmalarını sağlamak ve program sonrasında çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmaya 20 çocuk deney 20 çocuk kontrol grubunu oluşturacak şekilde toplam 40 çocuk katılmıştır. Kontrol grubu çocukları "Head Start" programı müfredatına deney grubu çocukları ise çalışma kapsamında hazırlanan eğitim programına dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda bu programa katılan çocukların programa katılmayan çocuklara göre yazma ve küçük kas becerileri yönünden daha iyi oldukları görülürken her iki gruptaki çocukların isim yazma ve okula hazırlık değişkenleri bakımından önemli ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür. Çalışma Head Start Programlarının çocukların okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna bağlanmıştır.

Newland vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin etkinliklere katılım nitelikleri ve okuryazarlık inançları ile okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 70 annenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada annelerin okuma yazma etkinliği sıklığı, etkileşimli kitap okuma, okuma

motivasyonları ve çocukların okuma yazma becerileri değişkenlerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Çalışma sonucunda ailelerin okuryazarlık inançları ile etkinliklere katılım motivasyonları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak destekleyici okuma ve yazma etkinlikleri sıklığının çocukların okuryazarlığı üzerinde doğrudan güçlü etkileri olduğu görülmüş ayrıca etkileşimli kitap okumanın doğrudan kitap okumaya göre çocukların okuma yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada ebeveyn katılımın çocukların okuma yazma becerileri gelişimindeki önemi üzerinde durulmuştur.

Shepherd (2011) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna devam eden çocuklara işaret etme (parmak kullanarak) yoluyla okuma eğitimi vermek amaçlanmıştır. Eğitim fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi ve heceleme becerilerini içermektedir. Çalışmada çocuklara sözcükleri takip etmelerine, sözcükleri birebir eşleştirmelerine, bazı sözcükleri ezberden okumalarına yönelik eğitimler verilmiştir. Çalışmaya 13'ü kontrol, 13'ü deney grubunda olmak üzere 26 çocuk katılmıştır. 3 ay süren 15 eğitim seansının yer aldığı çalışmada deney grubu çocuklarına 5 kitap okunmuştur. Eğitim için seçilen kitapların tekrarlı metinler ve uyaklı yapılar içeren kitaplar olması sağlanmıştır. Eğitim sonrasında deney grubu çocuklarının okuma yazma becerilerinde artışlar olduğu görülmüştür.

Jones, Reutzel ve Fargo (2010) tarafından yapılan çalışmada yazma eğitimine yönelik yaygın olarak kullanılan iki metodun 5 yaş çocukların okuma becerileri üzerine olan etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Etkileşimli yazma çalışmalarına ve atölyede yazma çalışmalarına katılan anaokulu çocuklarının erken okuma beceri kazanımları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya toplam 151 çocuk katılmıştır. 75 çocuğun etkileşimli yazma 76 çocuğun ise atölyede yazma çalışmalarına katılmaları sağlanmıştır. 16 hafta süren eğitim sonrasında çocuklar alfabe bilgisi, kelime okuma ve fonolojik farkındalık becerileri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları her iki gruptaki çocukların eşit ilerlemeler kaydettiğini ve okuma becerileri bakımından aralarında anlamlı farklılıkların olmadığını gözler önüne sermiştir. Çalışma sonucunda etkileşimli yazma uygulamalarına katılan her iki gruptaki çocuklara verilen eğitimin çocukların okuma başarıları üzerinde olumlu etkilere yol açtığı belirlenmiştir.

Clausell (2010) tarafından yapılan çalışmada çocuklarının okuma yazma becerilerini destekleme konusunda ailelere engel olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu desteğe engel olan nedenleri belirlemek üzere 11 aile ile odak görüşmeleri yapılmış ve 381 ailenin okuma yazma anketini doldurmaları sağlanmıştır. Bu ankette ailelerin çocuklarının

okuma yazma becerilerine yönelik yaptıkları etkinlik türleri, çocuklarına bu becerileri öğretmeye yönelik ilgileri ve bu eğitim için nelere gereksinim duydukları ile ilgili sorular yer almıştır. Çalışma sonrasında iş yoğunluğu, çocuk bakımı, zaman ve para yetersizliği gibi faktörlerin aileler tarafından bu becerileri öğretmelerine engel olan faktörler olarak belirtildiği görülmüştür.

Pile, Girolametto, Johnson, Chen ve Cleave (2010) tarafından yapılan çalışmada, dil bozukluğuna sahip çocuklar üzerinde gerçekleştirilen paylaşımlı okuma müdahalesinin çocukların okuma yazma becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Müdahale çocukların yazı kavramlarını ve sözel dil becerilerini desteklemek amaçlı oluşturulmuştur. Çalışma 19'u deney 17'si kontrol grubunda yer alacak şekilde dil bozukluğuna sahip toplam 36 çocukla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu çocukların ailelerine 9 hafta boyunca paylaşımlı kitap okumayı nasıl yönetecekleri ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Çocukların yazı kavramlarını desteklemek ve sözel dil gelişimlerini arttırmak olmak üzere 2 amaca hizmet eden eğitim sırasında çalışmalar videoya kayıt edilmiştir. Deney grubu çocuklarının ebeveynlerinin okuma anında yazı kavramını daha çok kullandıkları görülürken eğitim almayan grupta yer alan ailelerin kitap okuma anında telaffuz, kelime çeşitliliği ve soru-cevaplar üzerinde durduğu görülmüştür. Çalışma sonunda eğitim alan ailelerin kitap okuma anında yazıya daha çok vurgu yaptıkları görülürken çocuklarının okuma becerileri çıktılarında kazanımların olmadığı belirlenmiştir.

Rochdi (2009) tarafından yapılan çalışmada çocuğa paylaşımlı kitap okumanın çocuğun okuma yazma becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada çift dil kapsamında hikâye okuma vasıtasıyla çocukların fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı ve yazı farkındalığı gibi okumaya hazırlık becerilerinin gelişimini incelenmiş ve bu beceriler ile çocuğa kitap okuma arasındaki ilişki belirlenmiştir. Her birinde 15 çocuğun yer aldığı üç çalışma grubu oluşturulmuştur. 2 deney ve 1 kontrol grubunun yer aldığı bu deneysel çalışmada deney grubu çocuklarına 2 farklı kitap seti sunulmuştur. Yapılan analizler sonrasında paylaşımlı kitap okumanın deney grubu çocuklarının kelime dağarcığı ve yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Zucker, Ward ve Justice (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bir akademik yılda sınıfta hikâye okuma seansları boyunca yazı referans metodunu kullanmasının etkileri araştırılmıştır. Bu metodu kullanmanın okul öncesi çocuğunun ilk okuma yazma gelişimine etkileri incelenmiş ve yazı bilgisi konusuna odaklanmıştır. Araştırmada 23 sınıftan 106 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde çalışılmıştır. 30 haftalık süre boyunca 14

sınıf öğretmeni hikâye okuma seansları sırasında yazı referans metodunu 9 sınıf öğretmeni ise kendi metotlarını kullanmıştır. Tüm sınıf öğretmelerinin aynı hikâyeleri aynı sıklıkla çocuklara sunmaları sağlanmıştır. Sonuçlar yazı referans sistemini kullanan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların; yazı bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerileri bakımından büyük kazanımlar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Press (2008) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn katılımını desteklemek amacıyla ev temelli bir okuma yazma programı oluşturulmuştur. Araştırmanın temeli Hoover Dempsey ve Sandler (1995) tarafından tasarlanan ebeveyn bilgi, ebeveyn yeterlilik, çocuk hafızası, çocuk ilgilerini kavrama ve ev kaynakları öğelerinden oluşan ev okul katılım modelinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çalışma 48'i deney 42'si kontrol grubunda yer alan toplam 90 aile-çocuk çiftinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ailelere çocuklarının okuma yazma becerilerini desteklemeleri için haftada 2,5 saat olmak üzere toplam 8 hafta boyunca eğitim verilmiştir. 8 hafta süren program sonrasında yapılan analizler incelendiğinde programın ebeveyn bilgi, yeterlilik ve çocuk ilgilerini algılama bakımından ebeveynlere olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Stephenson, Parrila, Georgiou ve Kirby (2008) tarafından yapılan çalışmada, ev okuryazarlığı, çocukların görev odaklı davranışları ve ebeveyn görüşleri olmak üzere belirlenen üç değişkenin çocukların erken okuma yazma becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi becerileri erken okuma yazma becerileri olarak ele alınmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma kazanımlarına ilişkin inançları ve gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri ise ev okuryazarlığı başlığı altında ele alınmıştır. Ailelere ev okuryazarlıklarıyla ilgili sorular sorulmuş çalışmaya katılan 61 çocuğun okuma yazma becerileri anaokuluna ve 1. sınıfa devam ettikleri anlarda çeşitli ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının mevcut okumalarıyla ilgili inançlarının çocuklarının anaokulundaki fonolojik hassasiyet ve kelime bilgisi; ebeveynler tarafından gerçekleştirilen doğrudan öğretim etkinliklerinin ise çocuklarının alfabe bilgisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Shaw (2007) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin çocuklarının okuma becerilerini evde nasıl destekliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 137 aile-çocuk çifti katılmıştır. Çalışmaya katılan ailelere evde yaptıkları etkinlikler ile ilgili açık uçlu sorular sorularak çocukları ile birlikte çocukları anaokuluna gitmeden önce, anaokuluna gittiği sırada ve 1. sınıfa başladığı anda yaptıkları etkinlikler belirlenmiştir. Çalışmaların tesadüfi ve öğretici amaçla yapılan çalışmalar olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Çalışma

sonucunda ailelerin harf öğretimi gibi resmi etkinliklere okuma ve oyun gibi doğal etkinliklerden daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro (2006) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin okuma yazma inançlarını ve davranışlarını belirlemek ve bunlar arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. 3-4 yaş çocuğa sahip 28'i anne ve 7'si baba olmak üzere toplam 35 ebeveynin katıldığı araştırmada ebeveynlerin çocuklarının okuma ve yazmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin inançları ile çocuklarına sergiledikleri davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inançlarını değerlendirmek için ebeveynlerin çalışma kapsamında oluşturulan 35 maddelik bir inanç anketini doldurmaları sağlanmıştır. Ayrıca inançları ve davranışları hakkında bilgi edinebilmek için ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile davranışları arasında önemli ilişkiler olduğu görülmüş, ebeveyn eğitim düzeyinin ebeveyn inançlarında önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Birçok ebeveyn tarafından destekleyici okuma yazma etkinliklerinin çocuklarının okuma yazma öğrenmesinde etkili bir araç olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Aram, Most ve Mayafit (2006) tarafından yapılan çalışmada çeşitli etkinlikler yoluyla verilen annesel desteğin işitme engelli çocuklarının okuma yazma gelişimine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmaya yaşları 62 ve 84 ay arasında değişen ve anaokuluna devam eden 30 işitme engelli çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Çalışmada annelerin işitme engelli çocuklarına hikâye kitabı anlatma (yazısız kitap) ve yazma çalışmaları yapma anındaki davranışları, gözlemler yoluyla kayıt altına alınmıştır. Yazma ve kitap okuma etkinlikleri olmak üzere iki ayrı etkinliğin çocukların dil ve alfabe becerilerini aynı düzeyde etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda anneler tarafından verilen kitap okuma desteğinin çocukların dil becerileri ile ilişkili, yazma desteğinin ise çocukların alfabetik becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Gordon Elias, Ross ve Kate (2006) tarafından yapılan çalışmada bir ebeveyn çocuk okuma programı oluşturulmuştur. Bu program çocukların dil ve erken okuma yazma gelişimini desteklemek ve ebeveynlerin çocukların okul öncesi eğitimlerine katılımlarını artırmak için tasarlanmıştır. Program, çalışma kapsamında erken dil gelişimi eğitimi verilmiş iki tecrübeli öğretmen tarafından üstlenilmiştir. Çalışma 4 anaokulundan düşük sosyoekonomik düzeye sahip 62 bakıcı-ebeveynin katıldığı, İngilizcenin ilk dil olarak kullanılmadığı dezavantajlı bir grupla yürütülmüştür. Ailelere çocuklarıyla birlikte paylaşımlı kitap okuma etkinliğine katılmalarına yönelik eğitimler verilmiştir. 6 aylık

program süresi boyunca ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma miktarlarında önemli artışların olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından, programın çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etkide bulunduğu rapor edilmiştir.

Stone (2006) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program anasınıfı çocuklarına yönelik alfabe bilgisi ve meta fonolojik becerileri destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Uygulamalar çalışmaya katılan 5'i deney 2'si kontrol grubu olmak üzere toplam 7 çocukla gerçekleştirilmiştir. 6 hafta boyunca toplamda 24 saat süren eğitim sonrasında yapılan analizler neticesinde deney grubu çocukların alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinde ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür.

Weigel, Martin ve Bennett (2006) tarafından yapılan çalışmada, annelerin çocuklarının okuma yazma gelişimi hakkındaki inançları ile okuryazarlık çevresi ve çocuklarının okuma yazma gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 79 anne-çocuk çifti katılmıştır. Annelerin okuma yazma ile ilgili görüşleri "Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri" kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler incelendiğinde geleneksel ve destekleyici görüş olmak üzere iki tür ebeveyn-okuma yazma inancının oluştuğu belirlenmiştir. Destekleyici görüşe sahip annelerin evde gerçekleştirilen bu eğitimin önemli olduğunu belirttikleri geleneksel görüşe sahip annelerin ise bu gelişim için okulu ön planda tuttukları belirlenmiştir. Destekleyici görüşe sahip annelerin çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılım hususunda daha aktif oldukları görülmüştür. Çalışmada destekleyici anne çocuklarının erken yazma becerileri yönünden diğerlerine göre daha iyi olduğu görülürken her iki grubun çocuklarının yazı bilgisi ve okuma bilgisi yönünden benzer yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

Whiting (2006) tarafından yapılan çalışmada "Head Start" programına devam eden 4 yaşındaki çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek için çeşitli eğitim programları oluşturmak amaçlanmıştır. Üç çalışma grubu ile gerçekleştirilen çalışmaya toplam 89 çocuk katılmıştır. İlk gruba fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi ile ilgili müdahalede, ikinci gruba sözel dil becerileri ile ilgili müdahalede bulunulmuş; üçüncü grup ise herhangi bir müdahale programına dahil edilmemiştir. İki gruba verilen eğitim haftada iki kez olmak üzere 15 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Verilen eğitim sonrasında birinci grubun yalnızca fonolojik farkındalık becerileri bakımından ikinci gruptan daha iyi olduğu görülmüştür. Eğitim alan her iki grup çocuklarının da okuma yazma becerileri bakımından kontrol grubu çocuklarına göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Justice ve Ezell (2002) tarafından yapılan çalışmada yazı temelli okuma seanslarının 5 yaş çocukların yazı farkındalığını ne derecede etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 15'i deney 15'i kontrol grubunda yer almak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Bu katılımcıların yaş, alıcı dil ve ifade edici dil puanları bakımından denk olmalarına dikkat edilmiştir. 8 haftalık periyotlar boyunca her bir grupla 24 okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Tüm çocukların 8 haftalık okuma seanslarına katılması sağlanmış, deney grubu çocuklarına yazı odaklı, kontrol grubu çocuklarına ise resim odaklı seanslar düzenlenmiştir. Kitap okuma süresince yazı odaklı okuma eğitimine katılan çocuklar alfabe bilgisi, kelime kavrayışı ve yazı kuralları ile karşı karşıya getirilmiştir. Resim odaklı okuma eğitimine katılan gruptaki çocuklarına yazı ile ilgili herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan analizler sonrasında yazı odaklı okuma seansların katılan deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre yazı farkındalığı becerileri bakımından daha iyi oldukları görülmüştür.

Fuchs vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmak ve çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek üzere bir eğitim programı hazırlanmıştır. 2 deney ve 1 kontrol grubunun yer aldığı çalışmada deney grubu çocukların eğitim programına katılmaları sağlanmıştır. Eğitim, programın uygulanmasından sorumlu öğretmenler tarafından 20 haftalık süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Kelime tanımlama, harf adı söyleme, ses ayrıştırma, ses birleştirme ve hecelemeye yönelik etkinliklerden oluşan bu eğitim programı sayesinde çocukların fonolojik farkındalık becerileri bakımından büyük ilerlemeler göstermesine rağmen yapılandırılmış eğitimin bu eğitimi alan bazı çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Stainthorp ve Hughes (2000) tarafından yapılan çalışmada evde gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin çocukların başarılı okuyucular olmasına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 1. sınıfa yeni başlamış 29 çocuk ve bu çocukların ailelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, okula başlamadan önce okumayı akıcı bir şekilde öğrenmiş 15 çocuk ile okumayı akıcı bir şekilde öğrenememiş 14 çocuğun yaş, cinsiyet, alıcı dil puanları, anaokuluna devam etme süreleri ve sosyoekonomik düzeyleri bakımından eşleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Her iki grupta bulunan çocukların ailelerine çocukları okula başlamadan önce onlara ne tür okuma yazma etkinlikleri uyguladıkları sorulmuştur. Her iki grupta yer alan ailelerin uyguladıkları ev etkinlikleri bakımından farklılık göstermedikleri belirlenmiştir. Ailelerin ev etkinliklerinde farklılık

göstermemelerine rağmen çocuklarının okuma becerilerinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Çalışmada ev ortamının okuma yazma öğrenmede önemli bir kaynak fakat erken okuma becerisini incelemek için önemli bir değişken olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu" deneysel bir çalışmadır. Ön test-son test gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu olarak, diğeri de kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçmeler yapılır. "Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde, deney grubuna yönelik çalışmanın ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılır" (Karasar, 2009, s. 97).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 7 bağımsız anaokuluna devam eden 48-60 aylık 428 çocuk arasından yansız olarak seçilmiş olan 23 deney 23 kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 46 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklar Osman Baysal Ünlükahraman Anaokulu, kontrol grubundaki çocuklar ise Gülten Ömer Ünlükahraman Anaokulu 5 yaş grubu sınıflarından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" verileri toplamak amacı ile kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ailelere ve 48-60 aylık çocuklarına ilişkin bilgileri toplamak amacıyla "Demografik Bilgi Toplama Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan formda; çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, doğum sırası, aile yapısı, sosyoekonomik düzey, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı soruları yer almıştır.

Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi

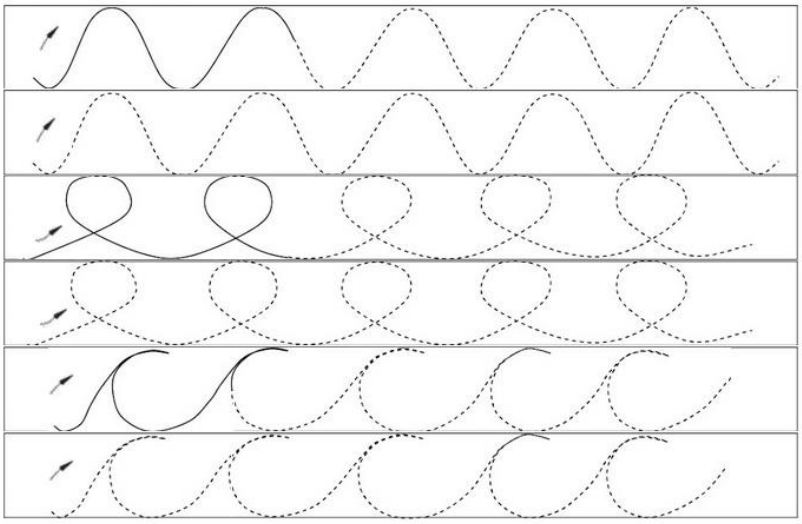
"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi", Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilmiştir. Bu liste, okul öncesi dönemdeki çocukların, yazı yazma becerisi için uygun şekilde oturma, kalem, kâğıt tutma, kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme, gözle yazı materyali arasında uygun uzaklık bırakma, yazma yönünü bilme ve yönergelere uygun çizme gibi yazmaya hazırlıkla ilgili hazır bulunuşluklarını değerlendirmektedir.

Kontrol listesinde, toplam dokuz madde yer almaktadır. Çocuk her bir maddeden uygun davranışı gösterdiğinde 1 puan, uygun davranışı göstermediğinde 0 puan almaktadır. Oturma, kalem tutma, kâğıt tutma, gözle kâğıt arasındaki mesafeyi ayarlama, yazının yönü ve yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerileri olmak üzere 6 ölçüt kapsamında değerlendirilen kontrol listesinden en fazla 11, en az 0 puan alınmaktadır. Dokuzuncu madde dışındaki diğer maddelerden en fazla 1 en az 0 puan alınmaktadır. Yönergelere uygun çizme becerisinin yer aldığı dokuzuncu maddeden ise en az 0 en fazla 3 puan alınmaktadır.

Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen listenin güvenirliğini belirlemek amacıyla çalışmacılar tarafından test tekrar test tekniği ve bağımsız puanlayıcılar arasındaki tutarlılık kullanılmıştır. Testin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek test tekrar test tekniği sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon 0,90 olup, kontrol listesinde ölçülen özelliğin oldukça kararlı bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirlik katsayıları genel olarak incelendiğinde ise, uzmanlar arasındaki en düşük korelasyonun 0,32; en yüksek korelasyonun ise 1,00 olduğu, tüm korelasyon katsayılarının anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bağımsız puanlayıcıların görüşleri Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları (Spearman rho) ile 105 belirlenmiştir. Yüksek ve 0,05

düzeyinde anlamlı korelasyonlar uzmanların görüşlerinin ortak olduğu dolayısıyla da puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Kontrol listesindeki becerileri değerlendirebilmek için "Değerlendirme Kâğıdı" kullanılmaktadır. Bu kâğıt üzerinde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı tamamlanmamış üç çizgi yer almaktadır. Değerlendirme süresince çocuklardan bu çizgileri tamamlamaları beklenmektedir. Çocukların değerlendirme kâğıtlarındaki çizgileri tamamlarken gözlemlerin kaydedilmesi amacıyla "Bireysel Kayıt Formu" kullanılmaktadır. Kontrol listesini doldurmak için, sessiz bir ortamda, çocuk boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmıştır. "Senden bu çizgileri tamamlamanı istiyorum" yönergesi verilerek değerlendirme kâğıdı üzerindeki çizgileri (Şekil 1.) tamamlaması beklenmiştir. Her çocuk için bireysel olarak doldurulması gereken formun uygulama süresi 10 dakikadır.



Şekil 1. Çocuğun tamamlaması istenen değerlendirme kâğıdı üstünde yer alan eksik çizgi örnekleri.

"Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Çalışması

60-72 aylık çocuklar için Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen kontrol listesinin 48-60 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu dışındaki çocuklar üzerinde güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin 48-60 aylık çocuklar için güvenirliğini

belirlemek amacı ile KR-20 testi ve test tekrar test yöntemi ile belirlenen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Katsayısı

Kontrol listesi	**Katılımcı Sayısı**	**Madde Sayısı**	**İç tutarlılık (KR-20)**
Son uygulama	93	9	0,84

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Katsayısı Tablo 1'de sunulmuştur. Kontrol listesinden elde edilen puanların KR-20 testi ile iç tutarlık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009). İç tutarlık katsayısı 0,84 olarak hesaplanan kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" Güvenirlik Çalışması Test Tekrar Test Uygulama Sonuçları

Uygulama	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***R***
İlk uygulama	37	12,64	2,9	0,72
Son uygulama	37	12,51	2,8	

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı Tablo 2'de verilmiştir. Test tekrar test yöntemiyle güvenirliği belirlemek amacıyla kontrol listesi, 37 çocuğa 2 hafta arayla uygulanmış, testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon test tekrar test güvenirliği ile belirlenmiştir. Uygulama sonucunda kontrol listesinin ölçüm güvenirliği Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak 0,72 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için uygun görülen güvenirlik düzeyinin 0,70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alındığında, kontrol listesinde ölçülen özelliğin kararlı bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,72 olarak hesaplanan kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğine sahip olduğu görülmüştür.

Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi

48-60 aylık çocukların okumaya hazırlık becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen liste 45 maddeden oluşmaktadır. Listeyi oluşturan maddeler, çocukların okuma becerileri gelişimini etkileyebilecek okumaya hazırlık becerilerini tanımlamaktadır.

"Okumaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listesi" nde yer alan maddelerin oluşturulması aşamasında öncelikle yurt içi ve yurt dışında okumaya hazırlık becerileri alanında yapılmış birçok çalışmadan faydalanılmıştır (Aram, Most & Mayafit, 2006; Cabell, Justice, Zucker & Kilday, 2009; Justice, Chow, Capellini, Flanigan & Colton, 2003; Justice & Ezell, 2002; Horner, 2004; Martini & Senechal, 2012; Stephenson, Parrila, Georgiou & Kirby, 2008; Şimşek, 2011).

Literatür taraması sonrasında kontrol listesine yönelik 57 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise belirlenen maddelerin ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediğinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli üniversitelerde görev yapan 7 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan kontrol listesi ile ilgili görüşlerini uzman değerlendirme formunda belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanları her bir maddeyi "Uygun", "Kısmen uygun" ve "Uygun değil" şeklinde değerlendirmişlerdir.

Uzmanlardan gelen görüşler ele alındığında oluşturulan 57 maddelik taslak formdan 14 madde çıkarılmış, mevcut 2 maddedeki ifadeler iki ayrı ifade haline getirilerek 4 yeni madde elde edilmiş böylelikle kontrol listesindeki toplam madde sayısı 45 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu liste ile çocukların yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri gibi okumaya hazırlık becerileri değerlendirilmektedir. Yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerisi olmak üzere dört ölçüt kapsamında değerlendirilen kontrol listesinden en yüksek 45 en düşük 0 puan alınmaktadır. Puanlar her madde için bir ile sıfır puan arasında değişmektedir.

Kontrol listesindeki becerileri değerlendirebilmek için "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi Uygulama Kılavuzu" kullanılmaktadır. Çocuktan kılavuzda yer alan yönergeler doğrultusunda sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Çocukların

sorulara verdikleri cevapların kaydedilmesi amacıyla "Bireysel Kayıt Formu" kullanılmaktadır. Kontrol listesini uygulayabilmek için, sessiz bir ortamda, çocuk boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık 45 dakika olan kontrol listesi her bir çocukla bire bir gerçekleştirilmiştir. Kontrol listesinin uygulanmasının tamamlanması her bir çocuğun dikkatine ve ilgisine bağlı olarak 2 ila 3 gün arasında değişmiştir.

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Çalışması

Araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesinin 48-60 aylık çocukların okumaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kontrol listesinin güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin 48-60 aylık çocuklar için güvenirliğini belirlemek amacı ile KR-20 testi ile belirlenen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin Güvenirlik Katsayısı

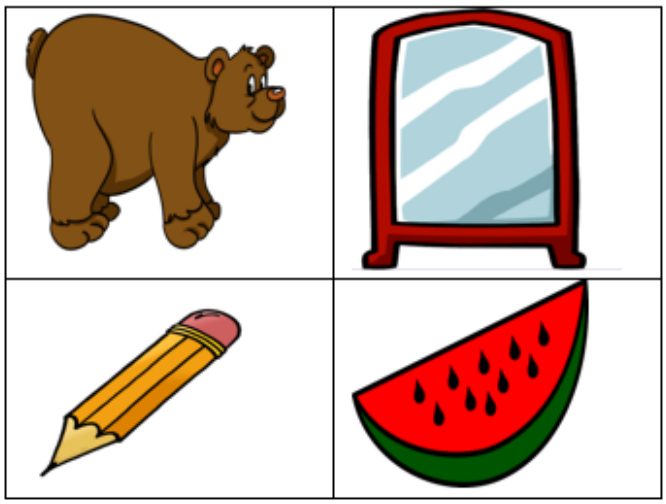
Kontrol listesi	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	İç tutarlılık (KR-20)
Son uygulama	271	45	0,90

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin güvenirlik katsayısı Tablo 3'de sunulmuştur. Kontrol listesinden elde edilen puanların KR-20 testi ile iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009). İç tutarlık katsayısı 0,90 olarak hesaplanan kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Uygulama Kılavuzu

Araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilen "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi Uygulama Kılavuzu" "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nde yer alan becerileri değerlendirebilmek amacıyla

kullanılmaktadır. Değerlendirmeler "madde no, madde, materyal ve açıklama" bölümlerinden oluşan uygulama kılavuzu doğrultusunda yapılmaktadır. Uygulama kılavuzunda her bir maddenin çocuğa uygulanmasına yönelik materyal ve açıklamalar yer almaktadır. Örneğin kontrol listesinde yer alan 41. madde (Şekil 2) kılavuz kapsamında ele alındığında "Ayı", "ayna", "karpuz" ve "kalem" sözcükleri gibi başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesnelerinin yer aldığı resimler çocuğa gösterilir. "Şu an başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesne resimleri inceleyeceğiz. Aynı sesle başlayan nesnelerin resimlerini bularak eşleştirmeni istiyorum." yönergesi verilerek aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirmesi beklenir. Çocuğun aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirmesi maddeden tam puan almasını sağlar. Bu örneğe benzer şekilde her bir maddeye ait yönergeler doğrultusunda çocuğun istenen beceriyi sergilemesi beklenir. Çocuk uygun beceriyi sergileyemediği maddeden 0 puan alır.



Madde No 41. Aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirir
AÇIKLAMA: "Ayı", "ayna", "karpuz" ve "kalem" sözcükleri gibi başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesnelerinin yer aldığı resimler çocuğa gösterilir.
"Şu an başlangıç sesleri birbirine benzeyen nesne resimleri inceleyeceğiz. Aynı sesle başlayan nesnelerin resimlerini bularak eşleştirmeni istiyorum" yönergesi verilerek aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirmesi beklenir.
Çocuğun aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirmesi maddeden tam puan almasını sağlar.

Şekil 2. Kontrol listesinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik kılavuz örneği

Oluşturulan kılavuzun kapsam geçerliği okul öncesi eğitim alanında çalışan 7 uzmanın görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Uzmanlara çalışmanın amacı, kapsamı, ifadelerin özellikleri ve kendisinden beklenenlerin yer aldığı bir yönerge verilerek, kılavuzda yer alan açıklamalar ve materyallerle ilgili görüşlerini uzman değerlendirme formu üzerinde "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Aynı madde üzerinde "uygun değil" kararı veren akademisyen sayısı toplam sayının yarısından fazla olduğunda o madde ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan ifadeler yerine uzmanların önerdiği ifadeler konulmuştur. Uzmanlardan gelen yanıtlar ve öneriler doğrultusunda uygulama kılavuzuna son şekli verilmiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Eğitim Etkinlikleri Kitapçığı

Aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada "Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Eğitim Etkinlikleri Kitapçığı" oluşturulmuştur.

Etkinlikler anaokuluna devam eden çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Literatür taraması sonrasında bu becerilerin neler olduğu ve bu becerileri desteklemek üzere ne gibi etkinlikler yapılması gerektiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ailelerin uygulamasına yönelik belirlenen etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı'nın 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) içinde yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda çocukların yazı farkındalığı, okuma farkındalığı, fonolojik farkındalık, sözel dil ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. Etkinlikler programda yer alan kazanım ve göstergelerin yanı sıra araştırma kapsamında kullanılan kontrol listelerinde yer alan maddelere yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler okul öncesi eğitim programı kitabında yer alan sanat, drama, oyun, hareket, müzik, Türkçe, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezisi etkinliklerinden oluşmaktadır. Kitapçıkta bütünleştirilmiş ve bireysel eğitim etkinlikleri olarak planlanan toplam 41 etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerde öykü metinleri, görsel resimler, karikatürler, sembol ve simgeler, resimli sözcükler, yaka kartları, oyuncaklar, boya malzemeleri, A4 kâğıtları, artık malzemeler (pet şişe, boncuk, kutular, kâğıtlar, kapaklar vb.), gibi materyaller kullanılmıştır. Her bir eğitim etkinliği kazanımlar ve göstergeler, materyaller, sözcükler, kavramlar, öğrenme süreci ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Etkinlikler aileler tarafından çocuklarına uygulanacak niteliktedir.

Hazırlanan etkinlikler toplam 7 okul öncesi eğitim uzmanına değerlendirilmek üzere sunulmuştur. 5 uzmandan gelen görüşlere göre her bir etkinliğe son şekli verilmiştir.

Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması: Kitapçıkta yer alan 41 eğitim etkinliğinin 2 ay boyunca aileler tarafından deney grubu çocuklarına uygulanması sağlanmıştır. Uygulamalar, toplam 8 hafta aralıksız olarak haftada 5 gün olacak şekilde yapılmıştır. Etkinliklerin doğru bir şekilde ve zamanında uygulanabilmesi için çalışma hakkında aileleri bilgilendirme haftası da dahil olmak üzere 9 hafta boyunca haftada bir gün aileler ile bir araya gelinmiştir. Bir sonraki haftada uygulanması gereken her bir etkinliğe yönelik gerekli açıklamalar yapılarak ailelerin ihtiyaç duyabileceği rehberlik sağlanmıştır. Aileler tarafından uygulanan etkinliklerden bazılarına Ek 3 kısmında yer verilmiştir. Ayrıca 8 hafta boyunca uygulanan bu etkinliklerin adlarına, türlerine, kazanımlarına ve göstergelerine ait bilgiler Ek 4'de yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ve eğitim etkinliklerinin kurum yönetimleri tarafından kabul edilmesi için gereken izin Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra belirtilen kurumlara gidilerek okul idaresi, 48-60 aylık çocuk grubu öğretmenleri ve aileleri çalışma hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü okul idarecileri, öğretmenler ve aileler belirlenmiştir.

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin güvenirliğine ilişkin çalışmalar 07.04.2014-30.04.2014 tarihleri arasında "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin güvenirliğine yönelik çalışmalar ise 04.10.2015-22.01.2016 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Her iki kontrol listesi de bizzat araştırmacı tarafından her çocuk ile birebir olacak şekilde uygulanmıştır.

Eğitim etkinlikleri aileler tarafından uygulanmadan önce araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 23 deney grubu ve 23 kontrol grubu çocuğuna, okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri puanlarını belirlemek için "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ön test olacak şekilde uygulanmıştır.

2015-2016 eğitim öğretim yılının 25.02.2016-14.04.2016 tarihleri arasında kontrol grubu çocuklarına sınıf öğretmenleri tarafından günlük plan etkinlikleri uygularken, deney grubu

çocuklarına sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan günlük plan etkinliklerinin yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim etkinlikleri aileleri tarafından ev ortamında uygulanmıştır.

Eğitim etkinliklerinin aileleri tarafından deney grubu çocuklarına uygulanmasından sonra ön test için kullanılmış olan "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" son test olarak deney ve kontrol grubu çocuklarına 04.04.2016-21.04.2016 tarihleri arasında yeniden uygulanmıştır. 8 haftalık uygulama sonucunda aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin deney grubu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkililiği tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, çocuklara ve anne babalarına ait demografik bilgilere ilişkin dağılımları SPSS paket programı ile değerlendirilerek, frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğini belirlemek için Kuder Richardson (KR-20) iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi"nin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğini belirlemek için Kuder Richardson (KR-20) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasındaki farka Mann Whitney U Testi, yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarına Mann Whitney U Testi, okumaya hazırlık becerileri son test puanlarına ANCOVA; deney ve kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanlarına ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmıştır.

Deney grubu çocukların son test puanlarının çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma, aile yapısı, baba yaşı, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı ile ilişkisi Mann Whitney U Testi deney grubu çocukların son test puanlarının çocuğun okul öncesi

eğitim kurumuna devam etme süresi, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi ile ilişkisi Kruskal Wallis H Testi ile sınanmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin, anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile Kilis ilinde gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışmaya alınan deney ve kontrol grubundaki çocuklara ve ailelerine ait demografik özellikler Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri ön test puanlarına göre karşılaştırılması Tablo 6'da sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarına göre karşılaştırılması Tablo 7 ve Tablo 9 arasında sunulmuştur.

Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına göre karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına göre karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir.

Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının demografik özelliklere göre karşılaştırılması Tablo 12 ve Tablo 23 arasında yer almıştır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çocukların Demografik Özellikleri	**Deney Grubu (n=23)**		**Kontrol Grubu (n=23)**	
	f	**%**	**f**	**%**
Cinsiyet				
Kız	9	39,1	13	56,5
Erkek	14	60,9	10	43,5
Okul öncesi eğitim alma				
Alan	10	43,5	10	43,5
Almayan	13	56,5	13	56,5
Okul öncesi eğitim alma süresi				
0-11 ay	19	82,6	15	65,2
12-24 ay	1	4,4	6	26,1
2 yıldan fazla	3	13,0	2	8,7
Doğum sırası				
İlk çocuk	15	65,3	12	52,2
İkinci çocuk	3	13,0	9	39,1
Üçüncü ve sonrası	5	21,7	2	8,7
Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı				
1-5	13	56,5	12	52,2
6 ve üzeri	10	43,5	11	47,8
Çocuğa Kitap Okuma Sıklığı				
Ayda bir kez	21	91,3	17	73,9
Günde bir kez	2	8,7	6	26,1

Tablo 4'de deney ve kontrol grubundaki çocuklara ait demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %39,1'i kız %60,9'u erkektir. Kontrol grubundaki çocukların %56,5'i erkek %43,5'i kızdır.

Deney grubundaki çocukların %43,5'i daha önceden okul öncesi eğitim almış %56,5'i ise daha önceden okul öncesi eğitim almamıştır. Kontrol grubundaki çocukların ise %43,5'inin daha önceden eğitim almış, %56,5'inin ise daha önceden okul öncesi eğitim almamış olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların %82,6'sının 0-11 ay, %4,4'ünün 12-24 ay, %13,0'ünün 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim alma süresine sahip oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %65,2'sinin 0-11 ay, %26,1'inin 12-24 ay, %8,7'sinin ise 2 yıldan fazla okul öncesi eğitimden faydalandıkları görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların %65,3'ünün ilk çocuk, %13,0'ünün ikinci, %21,7'sinin son çocuk olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %52,2'sinin ilk çocuk, %39,1'inin ikinci, %8,7'sinin ise son çocuk olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların %56,5'inin 1-5 hikâye kitabına %43,5'inin ise 6 ve üzeri hikâye kitabına sahip olduğu, kontrol grubu çocuklarının ise %52,2'sinin 1-5 hikâye kitabına %47,8'inin ise 6 ve üzeri hikâye kitabına sahip oldukları görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların %91,3'üne ayda bir kez %8,7'sine günde bir kez okuma yapıldığı, kontrol grubu çocukların %73,9'una ayda bir kez %26,1'ine ise günde bir kez okuma yapıldığı görülmüştür.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerine Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ailelerin Demografik Özellikleri	**Deney Grubu (n=23)**		**Kontrol Grubu (n=23)**	
	f	**%**	**f**	**%**
Anne yaşı				
20-29 yaş	11	47,8	11	47,8
30-39 yaş	11	47,8	12	52,2
40 ve üzeri yaş	1	4,4	-	-
Anne Öğrenim Düzeyi				
İlkokul	16	69,6	12	52,2
Lise	6	26,1	6	26,1
Üniversite	1	4,3	5	21,7
Baba yaşı				
20-29 yaş	-	-	4	17,4
30-39 yaş	18	78,3	15	65,2
40 ve üzeri yaş	5	21,7	4	17,4
Baba Öğrenim Düzeyi				
İlkokul	8	34,8	5	21,7
Lise	14	60,9	9	39,1
Üniversite	1	4,3	9	39,1
Sosyoekonomik Durum				
Düşük	6	26,1	2	8,7
Orta	12	52,2	12	52,2
Yüksek	5	21,7	9	39,1
Aile yapısı				
Çekirdek aile	20	87,0	21	91,3
Geniş aile	3	13,0	2	8,7

Tablo 5'de deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine ait demografik özelliklerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Deney grubundaki çocukların annelerinin %47,8'i 20-29 yaş aralığında, %47,8'i 30-39 yaş aralığında, %4,4'ü ise 40 ve üzeri yaş aralığındadır.

Kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %47,8'i 20-29 yaş aralığı %52,2'si ise 30-39 yaş aralığındadır.

Deney grubundaki çocukların annelerinin %69,6'sının ilkokul, %26,1'inin lise, %4,3'ünün üniversite düzeyinde öğrenime sahip olduğu kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %52,2'sinin ilkokul, %26,1'inin lise, %1,7'sinin üniversite düzeyinde öğrenime sahip oldukları belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların babalarının %78,3'ü 30-39 yaş aralığı, %21,7'si 40 ve üzeri yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %17,4'ü 20-29 yaş aralığı, %65,2'si 30-39 yaş aralığı, %17,4'ü ise 40 ve üzeri yaş aralığındadır.

Deney grubundaki çocukların babalarının %34,8'inin ilkokul, %60,9'unun lise, %4,3'ünün üniversite öğrenime sahip olduğu kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %21,7' sinin ilkokul, %39,1'inin lise %39,1'inin üniversite düzeyinde öğrenime sahip oldukları belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %26,1'inin düşük, %52,2'sinin orta, %21,7'sinin yüksek sosyoekonomik düzeyde yer aldığı, kontrol grubundaki çocukların ise %8,7'sinin düşük, %52,2'sinin orta, %39,1'inin yüksek sosyoekonomik düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların %87,0'sinin çekirdek aile % 13,0'ünün geniş ailede yaşadığı, kontrol grubu çocukların ise %91,3'ünün çekirdek %8,7'sinin ise geniş ailede yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	**Grup**	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**P**
Okuma	Deney	23	17,37	399,50	123,50	0,002
	Kontrol	23	29,63	681,50		
Yazma	Deney	23	24,33	559,50	245,50	0,672
	Kontrol	23	22,67	521,50		

Tablo 6'da yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri öntest puanları arasındaki farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre

deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülürken yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu çocukların ön test puanları arasındaki fark incelendiğinde okuma puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Bu nedenle ANCOVA analizi kullanılmıştır. ANCOVA yapılmasındaki amaç ön test puanları arasında fark olduğundan dolayı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın incelenmek istenmesindendir. Öncelikle ANCOVA'ya ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Yapılan analizler sonucu verilerin ANCOVA'ya uygun olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7

Okumaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Betimsel İstatistikler

Grup	**n**	**Toplam puan**	**Düzeltilmiş toplam puan**
Deney	23	77,13	80,00
Kontrol	23	75,21	72,34

Tablo 7 incelendiğinde düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri toplam puanlarına göre deney grubu okuma becerileri toplam puanının (80,00), kontrol grubu okumaya hazırlık becerileri toplam puanından (72,34) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri toplam puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığa ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okumaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler Toplamı**	**f**	**Anlamlılık düzeyi (p)**
Okuma Ön Test	1318,62	1	1318,62	81,95	0,000
Grup	523,79	1	523,79	32,55	0,000
Hata	691,90	43	16,09		0,000
Toplam	268966,00	46			

ANCOVA sonuçlarına göre ön test okumaya hazırlık puanlarına göre düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. $F(1, 43)=32,55$, $p<0,01$.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş okumaya hazırlık becerileri puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri ($X=80,00$) kontrol grubu ($X=72,34$) çocuklarından daha yüksektir. Bu bulgu eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Stone (2006) tarafından 5 yaş çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim programı sonrasında yapılan analizler neticesinde deney grubu çocukların alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinde ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür.

Craig (2006) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklara uygulanan yazma programının çocukların fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi gibi okumaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Smetana (2005) çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek için ebeveyn katılımı gerektiren bir program hazırlamış, oluşturduğu programda gönüllü ebeveynleri kullanarak risk altındaki anaokulu çocuklarına etkileşimli okuma deneyimleri sağlamaları için ailelere bir model sunmuştur. Program sonrasında ebeveynlerin yeterliklerinde ve çocukların okuma yazma becerilerinde artışların olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgular eğitim programlarına dahil edilen çocukların okuma yazma becerilerindeki artışın kontrol grubu çocuklarına göre daha fazla olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sonuçlar okul öncesi çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleme konusundaki önemini ortaya koymaktadır. Bu durum ise okul öncesi eğitim döneminde bulunan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri programlarına dahil edilmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerileri Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	23	24,04	553,00	252,00	0,765
Kontrol	23	22,96	528,00		

Eğitim etkinlikleri uygulanan çocuklarla eğitim etkinlikleri uygulanmayan çocukların etkinlikler sonrasındaki yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Buna göre 8 haftalık bu deneysel çalışma sonunda eğitim etkinlikleri uygulanan çocuklar ile uygulanmayan çocukların yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır U=252,00, p>0,05. Bu bulgu eğitim etkinliklerinin çocukların yazmaya hazırlık becerilerini artırmada bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulguya benzer bulgulara sahip olan çalışmalara rastlanmaktadır.

Massetti (2009) tarafından düşük gelirli çevrelerden gelen çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için geliştirilen sınıf temelli yaklaşımı esas alan ve 1 yıl boyunca devam eden projelerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bir yıl sonrasında yapılan değerlendirmeler sonrasında projelerin çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve yazma becerileri üzerine fayda sağlamasına rağmen bu faydanın en az yazma becerileri üzerine olduğu görülmüştür.

Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 hafta süren müdahale programı sonrasında çocukların yazma becerilerindeki ilerlemenin fonolojik farkındalık becerilerindeki ilerlemeye göre daha az olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış eğitim programlarının çocukların yazma becerilerini artırma konusunda etkili olmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında bu becerileri desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim etkinliklerinin ve ayrılan sürenin sınırlı olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yazmaya hazırlık becerilerinin çocuğa sağlanan deneyimlerden ziyade olgunlaşma faktörünün etkisi altında olduğu düşünülebilir.

Shay Lear (2012) tarafından yapılan çalışmada da süre faktörünün etkisi açıkça gözler önüne serilmiştir. Çalışma 1 yıllık yazmaya hazırlık eğitim programını boyunca programa katılan deney grubu çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Programa katılan çocukların yazma becerilerinde önemli derecede artış olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Değişken	**Son test-ön test**	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**Z**	**P**
Okumaya hazırlık	Negatif sıra	1	5,50	5,5	-3,932	0,003
	Pozitif sıra	21	11,79	247,5		
Yazmaya hazırlık	Negatif sıra	4	5,50	22	-2,971	0,003
	Pozitif sıra	15	11,20	168		

Deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların okumaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3,93$, $p<0,05$. Aynı şekilde araştırmaya katılan çocukların yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2,97$, $p<0,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hazırlanan eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen sonucun alan yazınla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Hilbert ve Eis (2014) tarafından 5 yaş çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla bir müdahale programı oluşturulmuştur. 154 çocuğun yer aldığı çalışmada program sonrasında deney grubu çocukların fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve yazı bilgisi becerileri puanlarında artışlar olduğu görülmüştür.

Trostle Brand (2006) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla bir müdahale programı oluşturulmuştur. 7 hafta süren

müdahale sonrasında çalışmaya katılan deney grubu çocukların sesleri ayrıştırma, akıcı konuşma ve harf adlandırma becerileri bakımından ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür.

Benzer şekilde Shepherd (2011) ile Elias, Ross ve Kate (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek üzere hazırlanan programların deney grubu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri son test puanları üzerine katkılar sağladığı görülmüştür.

Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgulara göre eğitim programlarına dahil edilen çocukların program sonrasındaki okuma becerilerinde artışlar olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek üzere oluşturulan okuma yazma programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemedeki önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 11

Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Değişken	**Son test-ön test**	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**Z**	**P**
Okumaya hazırlık	Negatif sıra	5	8,60	43,00	-2,100	0,036
	Pozitif sıra	14	10,50	147,00		
Yazmaya hazırlık	Negatif sıra	2	3,00	43,00	-3,369	0,001
	Pozitif sıra	15	9,80	147,00		

Kontrol grubu çocukların deney öncesi ve sonrası okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların okumaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2,10$, $p<0,05$. Aynı şekilde araştırmaya katılan çocukların yazmaya hazırlık becerileri kontrol listesinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3,36$, $p<0,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

Lust ve Donica (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da bir eğitim programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda programa katılan çocukların programa katılmayan çocuklara göre yazma ve küçük kas becerileri yönünden daha iyi olmalarına rağmen her iki gruptaki çocukların isim yazma ve okula hazırlık değişkenleri bakımından önemli ilerlemeler kaydettikleri görülmüştür. Çalışmada "Head Start" programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna bağlanılmıştır.

Bingham, Hall Kenyon ve Culatta (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erken okuryazarlık eğitiminin risk altında olan okul öncesi çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre erken okuryazarlık eğitim programına dahil edilmeyen kontrol grubu çocukların heceleme, harf sesi ve harf bilgisi gibi okumaya hazırlık becerileri son test puanlarında artışlar olduğu görülmüştür.

Nancollis, Lawrie ve Dodd (2005) tarafından 5 yaş çocukları fonolojik farkındalık becerileri bakımından desteklemek amacıyla bir müdahale programı oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda programa dahil edilen deney grubu çocukların uyak farkındalığı ve heceleme becerileri son test puanları bakımından eğitim almayanlara göre daha iyi olduğu görülürken kontrol grubundaki çocukların ise sesleri ayrıştırma becerisi son test puanları bakımından deney grubu çocuklardan daha iyi oldukları ortaya konmuştur.

Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre deney grubu çocuklarına verilen eğitim süresi boyunca eğitime dahil edilmeyen kontrol grubu çocukların becerilerinde de artışlar olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların bu beceri puanlarındaki artışın okul çevresi ve okulda uygulanan programdan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılmış olan bu tez çalışmasında da kontrol grubu çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, öğretmen tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programının kontrol grubu çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Okumaya hazırlık	Kız	9	13,44	121	50,00	0,411
	Erkek	14	11,07	155		
Yazmaya hazırlık	Kız	9	10,44	94	49,00	0,343
	Erkek	14	13,00	182		

Tablo 12'de deney grubundaki çocukların cinsiyete göre son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 12'de görüldüğü gibi çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (p>0,05). Yapılan araştırmaların da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Gerek yurt içinde yapılan (Cinkılıç, 2009; Erkan, 2011; Mağden & Şahin, 2002; Uslu & Uslu, 2013) gerekse yurt dışında yapılan (Kelman, 2006; Foy & Mann, 2003; Son, Lee & Sung, 2013) çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucu ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı sonucunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar ile okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin, cinsiyet değişkeninden etkilenmeden, deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Hammer, Farkas ve Maczuga (2010)' a göre cinsiyet değişkeni okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların okuma çıktıları üzerinde etkili değildir ve bu değişkenin ilköğretim aşamasındaki çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemek alana daha fazla bilgi sağlar.

Tablo 13

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Okul öncesi eğitim alma durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Okumaya hazırlık	Alan	10	12,85	128,50	56,50	0,597
	Almayan	13	11,35	147,50		
Yazmaya hazırlık	Alan	10	10,65	106,50	51,50	0,368
	Almayan	13	13,04	169,50		

Tablo 13'de deney grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma durumuna göre sontest puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 13'de görüldüğü gibi çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yapılan çalışmalarda ise bu bulgunun aksine okul öncesi eğitim alma değişkeninin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Erkan (2011) tarafından farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alma değişkeninin çocukların okumaya hazırlık, görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme, ses harf ilişkisi ve hikâye anlama becerileri üzerinde önemli bir fark yarattığı görülmüştür.

Erkan ve Kırca (2010) ile Yazıcı (2002) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların okul olgunluğu ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okul olgunluğu (kelime bilgisi, cümle bilgisi, genel bilgi, eşleştirme bilgisi, kopya etme bilgisi, sayı bilgisi, okuma olgunluğu) ve okula hazır bulunuşluk (görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme, ses harf ilişkisi, hikâye anlama becerileri) bakımından daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Şen, Yıldız Çiçekler ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada çocukların anasınıfına devam edip etmeme durumlarının dil gelişimleri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okul öncesi

eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklara göre cümleyi sözcüklere ayırma, sözcüğü hecelere ayırma, verilen sesle başlayan sözcük bulma ve verilen sesin sonda olduğu sözcüğü bulma becerileri bakımından daha iyi oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerinin dil gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların bu becerilerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır oldukları belirlenmiştir.

Konu ile ilgili yapılan birçok çalışmada okul öncesi eğitim alma değişkeninin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya konmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen zengin uygulamaların, çocukların etkinliklere karşı ilgi göstermesinin, çocuğa aile tarafından evde verilen etkinlik desteğinin ve öğretmenlerin çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler hakkında aileye rehber olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenler tarafından uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin (Connor, Morrison & Slominski, 2006; Puranik, Al Otaiba, Sidler & Greulich, 2014), çocukların etkinliklere karşı ilgili olmasının (Kaderavek & Pakulski, 2007; Martini & Senechal, 2012), aile tarafından evde çocuğa verilen etkinlik desteğinin (Rashid, Morris & Sevcik, 2005; van Steensel, 2006) ailelere çocuklarına destek olmaları için verilen eğitimin (Vogler Gordon, 2009) çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Yapılmış olan bu çalışmada ise okul öncesi eğitim alma değişkeninin deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinlikleri uygulanan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine okul öncesi eğitim almanın etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin okul öncesi eğitim alma değişkeninden etkilenmeden deney grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Okul öncesi eğitim alma süresi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Okumaya hazırlık	0-11 ay	19	11,53	2	0,626	0,73
	12-24 ay	1	16,00			
	İki yıldan fazla	3	13,67			
Yazmaya hazırlık	0-11 ay	19	12,16	2	1,597	0,45
	12-24 ay	1	4,50			
	İki yıldan fazla	3	13,50			

Tablo 14'de deney grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Oysa çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ile okumaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bu sürenin artmasının çocukların becerileri üzerine olumlu etkiler yaptığı gözler önüne serilmiştir.

Kmak (2010) tarafından çocukların anaokuluna devam etme sürelerinin çocukların okuma yazma becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça okuryazarlık becerilerinde artışlar olduğu görülmüştür.

Cinkılıç (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresi açısından farklılaşma olup olmadığı incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerinin Metropolitan Olgunluk Testi alt becerileri bakımdan anlamlı farklılaşmaya yol açtığı görülmüştür. Okul öncesi eğitime 2 yıl ve daha fazla devam edenlerin puan ortalamalarının 1 yıl devam edenlerden daha yüksek olmasına rağmen 1 yıl devam edenler ile 2 yıl ve daha fazla devam edenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ünal Gürocak (2007) tarafından anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin artmasının çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan çocukların ince motor gelişimlerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Christian, Morrison ve Bryant (1998) tarafından yapılan çalışmada etnik köken, cinsiyet, çocuk zekâsı, aile okuma yazma çevresi, anne öğrenim düzeyi ve çocuk bakım merkezinde geçirilen süre gibi değişkenlerin çocukların anasınıfına başlamadan önce sahip oldukları alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, matematik ve okuma becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda anne öğrenim düzeyinin çocukların matematik becerileri; bakım merkezlerinde geçirilen sürenin ise çocukların harf tanıma becerileri üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yönelik çalışmalara ağırlık vermesinin, sınıf ortamını çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek şekilde düzenlemesinin, gereken materyal desteğini çocuklara sunmasının ve aile katılımı çalışmalarına önem vermesinin yol açtığı düşünülebilir. Alan taraması kapsamında incelenen çalışmalarda da öğretmenler tarafından düzenlenen sınıf okuma yazma ortamının ve çocuklara sunulan materyallerin (Bingham vd., 2010; Guo vd., 2012; Nielsen & Monson, 1996) ve aile katılımının (Arnold vd., 2008) çocukların okuma yazma becerileri üzerine olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Yapılmış olan bu tez çalışmasında ise okul öncesi eğitime devam etme süresinin deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ile okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin okul öncesi eğitim alma süresinden etkilenmeden deney grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği ilin sınır şehri olması ve çalışma boyunca şehrin bazı olumsuz olaylara maruz kalması nedeniyle çocukların devamsızlık yapma oranlarının arttığı görülmüştür. Yapılan devamsızlıkların çocukların okul öncesi eğitimden yeterince faydalanamamasına yol açtığı düşünülebilir. Okul öncesi eğitimden faydalanamayan

çocukların ise gerek okumaya gerekse yazmaya hazırlık becerilerinde ilerlemeler kaydetmemiş olduğu söylenebilir.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Aile Yapısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Aile yapısı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Okumaya hazırlık	Çekirdek	20	12,30	246,00	24,00	0,582
	Geniş	3	10,00	30,00		
Yazmaya hazırlık	Çekirdek	20	11,78	235,50	25,50	0,659
	Geniş	3	13,50	40,50		

Tablo 15'de deney grubundaki çocukların aile yapısına göre sontest puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 15'de görüldüğü gibi çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

Gonzalez ve Uhing (2008) tarafından yüksek risk altındaki İspanyol çocukların sözel dil çıktıları ile ev okuma yazma çevresinin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada geniş aile faktörünün çocukların sözel dil yeterliği üzerinde önemli yordayıcılardan biri olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ailede yaşayan birey sayısının artmasının çocukların sözel dil becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Avan, Rahbar ve Raza (2007) tarafından Pakistan'da gerçekleştirilen çalışmada geniş aile boyutunun çocuğun bilişsel ve düşünsel gelişimine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları ailedeki birey sayısının artmasının çocuğun bilişsel gelişimi ile doğru orantılı olduğunu göstermiştir.

Beswick, Douglas Willms ve Sloat (2003) tarafından yapılan çalışmada tek ebeveyn ile yaşayan çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri puanlarının her iki ebeveyn ile yaşayan çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Topçuoğlu (2001) tarafından çekirdek ve geniş ailelerde aile fonksiyonlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çekirdek ve geniş ailelerde aile fonksiyonlarının farklılık gösterdiği bulunmuş, çekirdek ailelerde aile fonksiyonlarının daha sağlıklı olarak yerine getirildiği

belirlenmiştir. Ayrıca eşlerin öğrenim düzeyinin artması ile aile fonksiyonlarını daha sağlıklı olarak yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Geniş ve çekirdek aile boyutunu inceleyen bu çalışmalarda ailede yaşayan birey sayısının artmasının çocuğun okuma yazma ve bilişsel gelişimi üzerine olumlu etki yapabileceği gözler önüne serilmiş ve çocukla etkileşim değişkeninin önemi üzerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Alan taraması sonrasında ebeveyn çocuk etkileşimi ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır.

Bu çalışmalardan biri Shin (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 5 yaş grubu çocukların evlerine yapılan ziyaretler süresince gerçekleştirilen gözlemler incelenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal etkileşim, sembolik materyaller, ebeveyn dönütleri ve ebeveyn ilişkileri gibi değişkenlerin önemli faktörler olduğu ve bu faktörlerin çocukların dil ve okuma yazma gelişimini desteklediği ortaya konmuştur. Dodici, Draper ve Peterson (2003) ve Smetana (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da ebeveyn çocuk etkileşiminin erken okuma yazma becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Bu tez çalışmasında aile yapısının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulanan çocukların okumaya hazırlık becerilerine aile yapısının etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 16

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Evdeki Hikâye Kitabı Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	**Evdeki hikâye kitabı sayısı**	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**P**
Okumaya hazırlık	1-5	13	11,04	143,50	52,50	0,437
	6 ve üzeri	10	13,25	13,25		
Yazmaya hazırlık	1-5	13	10,69	139,00	48,00	0,257
	6 ve üzeri	10	13,70	137,00		

Tablo 16'da deney grubundaki çocukların evlerinde bulunan hikâye kitabı sayısına göre sontest puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 16'da görüldüğü gibi çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının evde bulunan

hikâye kitabı sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (p>0,05). Benzer bir bulguya Stephenson, Parrila, Georgiou ve Kirby (2008) tarafından yapılan çalışmada rastlanmaktadır. Çalışma evdeki kitap sayısının çocuğun sözcük okuma, harf ismi ve sesi bilmesinde önemli olduğu düşünülerek gerçekleştirilmiş fakat araştırma sonrasında bu hipotezi destekleyebilecek bir sonuca ulaşılamamıştır.

Evde bulunan kitap sayısının çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla oluşturulan birçok çalışmada ise evdeki kitap sayısının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Martini & Senechal, 2012; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Taylor, 2011).

Yapılmış olan bu tez çalışmasında ise hikâye kitabı sayısının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında ailelerin çocuklarına yeterli miktarda kitap okumaması ve çocuklarını kitaplara yönlendirme konusunda rehber olmaması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir. Brown, Byrnes, Watson ve Raban (2013) kitap sayısından ziyade çocuğa yapılan okuma miktarının önemli olduğu varsayımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada kitap okuma miktarı ve kitap sayısı değişkenlerini ele almış, çocuklara yapılan günlük okuma miktarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde en etkili değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Kitaplar ve diğer yazılı materyallerin yer aldığı zengin çevreler çocukların dil ve okuma yazma gelişimini sağlamaları için öğrenme fırsatları yaratır (Hartas, 2011). Ebeveynleri daha çok ve sık okuma yapan ve daha çok kitaba sahip olan çocukların okuma yazma becerileri bakımından diğer çocuklara göre daha iyi oldukları düşünülür (Weinberger, 1996; 29). Bu tez çalışmasında kitap sayısının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etki etmediği sonucundan yola çıkıldığında okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin hikâye kitabı sayısı değişkeninden etkilenmeden deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 17

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kitap okuma sıklığı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Okumaya hazırlık	Ayda bir kez	21	11,86	249,00	18,00	0,742
	Günde bir kez	2	13,50	27,00		
Yazmaya hazırlık	Ayda bir kez	21	11,43	240,00	9,00	0,159
	Günde bir kez	2	18,00	36,00		

Tablo 17'de deney grubundaki çocuklara kitap okuma sıklığına göre sontest puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 17'de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

Benzer şekilde Evans, Shaw ve Bell (2000) ile Newland vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da kitap okuma sıklığının çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara karşın Aram ve Aviram (2009), Brown, Byrnes, Watson ve Raban (2013), Dynia, Lawton, Logan ve Justice (2014), Moody (2007) tarafından ele alınan çalışmalarda ise kitap okuma sıklığının okul öncesi dönem çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yapılmış olan bu tez çalışmasında ise kitap okuma sıklığının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında ailelerin çocuklarına uygun ve doğru bir şekilde kitap okuma etkinliği gerçekleştirmedikleri düşünülmektedir. Çünkü Newland vd. (2011)'e göre kitap okuma sıklığından ziyade etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma seansları çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde daha etkilidir. Birçok araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da yazıya dikkat çekerek okuma yapmanın çocuğun yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi üzerinde etkili olduğu görülmüş ve okuma yaparken yazıya dikkat çekmenin önemi vurgulanmıştır (Horner, 2004; Justice & Ezel, 2002; Justice vd., 2002; Orlando, 2005).

Kitap okuma üzerine yapılan literatür taraması sonrasında kitap okuma sıklığının çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine etki yapabilecek önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada ise bu değişkenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etki etmediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin kitap okuma sıklığına bağlı olmaksızın çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 18

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	**Doğum sırası**	**n**	**Sıra ortalaması**	**sd**	**X^2**	**p**
Okumaya hazırlık	İlk	15	12,33	2	2,777	0,249
	İkinci	3	6,33			
	Üçüncü	5	14,40			
Yazmaya hazırlık	İlk	15	11,67	2	1,707	0,426
	İkinci	3	9,00			
	Üçüncü	5	14,80			

Tablo 18'de deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde doğum sırasının etkili olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Reese vd. (2015) tarafından annenin doğduğu ülke, anne eğitim durumu ve çocuk doğum sırası gibi demografik değişkenlerin çocukların dil ve gramer becerileri üzerindeki etkisini yordamak amacıyla Yeni Zelanda'da gerçekleştirilen çalışmada annenin doğduğu yerin çocukların sözcük gelişimini yordayan en önemli değişken olduğu görülürken ikinci çocukların ilk çocuklara göre daha fazla dil ve sözcük becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Yared ve Shiferaw (2015) tarafından Etiyopya'da gerçekleştirilen çalışmada sahip olunan kardeş sayısının çocukların okula devam etme ve çocuk işçi olma durumları ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları doğum sırasının artışı ile birlikte çocukların

okula devam sürelerinin arttığını ilk çocuktan sonraki çocukların eğitimden daha fazla yaralandıklarını ortaya koymuştur.

Bonesronning ve Massih (2011) tarafından Norveç'te gerçekleştirilen ve doğum sırasının çocukların akademik başarısına etkisini incelemek amacıyla oluşturulan çalışma sonuçlarına göre 2, 3 ve 4 çocuklu ailelerde ilk doğan çocuğun akademik başarı yönünden oldukça önemli bir avantaja sahip olduğu belirlenmiştir.

Black, Devereux ve Salvanes (2005) tarafından yapılan çalışmada çocuğun eğitiminde aile boyutunun etkisi araştırılmıştır. Doğum sırasının çocuk eğitimi üzerindeki geniş ve sağlıklı etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada doğum sırasının çocuğun eğitimi üzerinde çok az bir etkisi olduğu görülmüş, çocuk sayısının artmasının ilk doğan üzerinde çok az bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Doğum sırasını ele alan bu çalışmalar incelendiğinde bu değişkenle ilgili daha net bir sonuca ulaşabilmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Black vd. (2005)'e göre doğum sırası ile ilgili net açıklamalarda bulunmak için doğum sırasını etkileyen kaynakların belirlenmesi büyük önem taşır ve bu durum ancak doğum sırasına bağlı olarak oluşan aile boyutunun doğru bir biçimde değerlendirilmesiyle olabilir.

İncelenen çalışmalardaki sonuçların ortaya çıkmasına ailelerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaması, çocuklarına yaşları gereği ihtiyaç duydukları rehberliği sunmaması ve diğer çocukların bakımından dolayı çalışma konusu olan çocuklarına yeterli zamanı ayırmaması gibi sebeplerin yol açmış olabileceği düşünülebilir. Rushton (2001) okul öncesi dönem çocuklarının ilgi, deneyim ve beceriler bakımından birbirlerinden farklı olduğu, ailelerin çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerini bilmesi ve çocuklarını bu doğrultuda desteklemesi için gereken desteği alması gerektiği üzerinde durur.

Yapılmış olan bu çalışmada ise doğum sırasının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisi olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuç okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin doğum sırasına bağlı olmadan deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Sosyo ekonomik düzey	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Okumaya hazırlık	Çok iyi	6	13,42	2	2,257	0,323
	İyi	12	10,04			
	Düşük	5	15,00			
Yazmaya hazırlık	Çok iyi	6	13,83	2	2,347	0,309
	İyi	12	12,63			
	Düşük	5	8,30			

Tablo 19'da deney grubundaki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde sosyoekonomik düzeyin etkili olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Sosyoekonomik düzey ile çocukların okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda çalışma sonucuna benzer ve farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Fay (2004), McGinty ve Justice (2009) ile Stainthorp ve Hughes (2000) tarafından yapılan çalışmalarda sosyoekonomik durumları düşük ve orta düzeyde yer alan çocuklar arasında yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık puanları bakımından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüş sosyoekonomik düzey farklılıklarının çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara karşın sosyoekonomik düzeyin ele alındığı diğer çalışmalarda ise bu değişkenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda üst sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri bakımından diğer grup çocuklarına göre daha iyi olduğu sosyoekonomik düzeyin bu beceriler üzerinde önemli bir fark yarattığı ortaya konmuştur (Aram & Levin, 2001; Boyle, 2006; Erkan, 2011; Hartas, 2011; Martini & Senechal, 2012) .

Sosyoekonomik düzeyle ilişkili kuramsal bilgilerden hareketle ailenin gerekli olan eğitim kaynaklarına bütçe ayırmamasının ve çocuklarına okuma ve yazma ile ilişkili kaynaklar sunmamasının yapılan çalışmaların sonucunu etkilediği düşünülebilir. Gelir, çocuğun

okuma yazma kazanımı hususunda önemli bir değişkendir ve ebeveynlerin eğitimsel kaynak ve kurumlara yatırımlar yapmalarına olanak sağlar (Baroody & Diamond, 2012; Linver, Brooks Gunn & Kohen, 2002). Aile tarafından çocuğun okuma yazma gelişimi için gerekli araç ve gerecin alınması ve çocuğa gereken zamanın ayrılması gibi yapılacak yatırımların ise çocuğun bilişsel ve dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır (Dickinson & Tabors, 2001; Gershoff, Aber, Raver & Lennon, 2007).

Hartas (2011) ise gelirin, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri gelişimindeki sosyoekonomik yetersizlikleri azaltmak için tek başına yeterli bir değişken olmadığını öncelikle eğitim ve öğretim vasıtasıyla ebeveynlerin yeteneklerinin desteklenmesinin önemli olduğunu vurgular. Benzer şekilde Sidney, Smith ve Dixon (1995) da çocuklara okuma ve yazma ile ilgili sağlanan deneyimin sosyoekonomik düzeyden daha önemli olduğu üzerinde durur.

Çocukları farklı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle karşı karşıya getirerek deneyim kazanmasına olanak sağlayan bu tez çalışmasında da sosyoekonomik düzeyin deney grubu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin çocukların sosyoekonomik düzeyine bağlı olmadan çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Tablo 20

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	**Baba yaşı**	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**P**
Okumaya hazırlık	30-39 yaş	18	11,83	230,00	23,00	0,581
	40 ve üzeri yaş	5	12,60	28,00		
Yazmaya hazırlık	30-39 yaş	18	11,53	234,00	24,00	0,652
	40 ve üzeri yaş	5	13,70	40,00		

Tablo 20'de deney grubundaki çocukların baba yaşına göre göre son test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 20'de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarının baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

Uslu ve Uslu (2013) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının demografik özellikleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan çalışmada baba yaşları göz önüne alındığında; 26 yaş ve üzeri babaların çocuklarının okul uygunluğu testinden aldıkları puan ortalamaları ile 25 yaş altı babaların çocuklarının okul uygunluğu testinden aldıkları puan ortalamaları arasında genel anlamda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada 40 yaş ve üzerindeki babaların aile katılımı toplam puanı ve okul-aile iş birliği temelli katılımı toplam puanının 40 yaş altı babalara göre önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Raikes, Summers ve Roggman (2007) tarafından 4 yaş çocuğa sahip 326 babanın Head Start programına katılım düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 20 yaş üstü babaların 20 yaş altı babalara göre Head Start programlarına katılımlarının daha fazla olduğu görülmüş yaşın artması ile birlikte babaların program katılımına daha fazla önem verdiği belirlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde baba yaşının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen yaşın artmasıyla birlikte babaların çocuklarının eğitimine daha fazla katıldıkları görülmektedir. Babaların çocuklarının okuma yazma kazanımı ile ilgili görevlerinin farkında olmaması, çocuklarıyla yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaması veya bu etkinliklere evde ve okulda katılım göstermemesi gibi sebeplerin tüm bu çalışmaların sonucunu etkilediği düşünülebilir. Karakaş (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda da babaların sınıf içi etkinliklere çoğunlukla katılmadıkları, ev ödevlerini düzenli olarak kontrol etmedikleri, evde çocuklarına yeterli düzeyde hikâye kitabı okumadıkları, toplantılar ve sınıf içi etkinler dışında okulu nadiren ziyaret ettikleri, evde yapılan etkinliklere katılım gösterme konusunda yetersiz oldukları belirlenerek baba katılımını teşvik edici çalışmalar yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Lau, Li ve Rao (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ailelerin ev ve okul etkinliklerine katılımının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Baba çocuğun gereksinim duyduğu uyaranları sağlayan bireylerden biri olması nedeniyle çocuğun zihin gelişiminde etkilidir (Güngörmüş, 2003). Oysa çocuğun gelişimini etkileme konusunda babalardan çok annelerin önemli olduğu düşüncesinden dolayı baba-çocuk ilişkisini ve bu ilişkinin sonuçlarını inceleyen sistematik araştırma sayısı çok azdır (Lynn,

1974). Babaların da çocuk gelişimi üzerindeki önemi göz önünde bulundurulmalı ve baba değişkenine değinen çalışmalar yapılmalıdır. Rowe, Coker ve Pan (2004) tarafından yapılan gözlemsel çalışmada babaların ve annelerin çocuklarıyla benzer konuşmalar gerçekleştirdiği belirlenerek babaların da çocuklarıyla iletişim konusunda anneler kadar etkin olduğu sonucu üzerinde durulmuştur.

Baba yaşı değişkeni ile ilgili daha net bir genelleme yapılabilmesi için daha geniş çalışma grubuna sahip araştırmaların gerçekleştirilmesi düşünülmektedir. Baba yaşı değişkeninin incelendiği bu tez çalışmasında ise baba yaşının deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin baba yaşı etkili olmadan çocukların okumaya hazırlık becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	**Baba öğrenim düzeyi**	**n**	**Sıra ortalaması**	**sd**	**X^2**	**p**
Okumaya hazırlık	İlköğretim	8	14,75	2	2,750	0,253
	Lise	14	10,93			
	Üniversite	1	5,00			
Yazmaya hazırlık	İlköğretim	8	13,31	2	1,778	0,411
	Lise	14	11,79			
	Üniversite	1	4,50			

Tablo 21'de deney grubundaki çocukların baba öğrenim düzeyine göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde baba öğrenim düzeyinin etkili olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Baba öğrenim düzeyini ele alan birçok çalışmada ise benzer ve farklı bulgulara rastlanmaktadır.

Uslu ve Uslu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Erkan (2011) farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada baba öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları (okumaya hazırlık, görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme, ses harf ilişkisi ve hikâye anlama alt testleri) üzerinde önemli bir fark yaratmadığını görmüştür.

Şimşek (2007) "Türkçe Dil Etkinlik Programı" nın çocukların okuma olgunluğu düzeyine etkisini incelemek amacıyla oluşturduğu çalışmasında deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim düzeyi ile çocukların okuma olgunluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı çıkmadığını görmüştür.

Yazıcı (2002) tarafından okul öncesi eğitimi alan ve almayan altı yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacı ile yapılan çalışmada okul olgunluğu boyutlarının ortalamaları incelenmiş, çocukların cümleler bilgisi, genel bilgi, eşleştirme ve kopya etme becerileri boyutlarında baba eğitim düzeylerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile örtüşmesine rağmen baba öğrenim düzeyinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etki yaptığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır.

Duursma (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların hikâye kavrama, dil ve bilişsel beceriler bakımından baba öğrenim düzeyi düşük çocuklardan daha iyi oldukları görülmüştür.

6 yaş grubu çocukların sahip oldukları sözcük dağarcığının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla Savaş ve Turan (2011) tarafından yapılan çalışmada baba öğrenim düzeyinin çocukların kullandıkları harf ve kelime çeşitlerini etkilediği ortaya konmuştur.

Beswick vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okuma yazmaya hazırlık beceri puanlarında düzenli bir artışın olduğu görülmüştür. Lise mezunu olan baba çocuklarının lise altı öğrenim görmüş baba çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı, lisans mezunu baba çocuklarının ise ön lisans mezunu baba çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Çıkrıkçı (1999), babaları yüksekokul mezunu olan çocukların, babaları lise mezunu olan çocuklara göre, "Metropolitan Olgunluk Testi"nden daha yüksek puanlar aldıklarını ve baba öğrenim durumu yükseldikçe puanların arttığını saptamıştır.

Baba öğrenim düzeyini ele alan tüm bu çalışmalar incelendiğinde bu değişken ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmesine rağmen babaların çocuklarının okuma yazma kazanımı konusunda beklentileri, çocuklarına okuma ve yazmayı desteklemek amacıyla sundukları çevre, materyaller ve etkinlikler bilinmemektedir. Bu gibi değişkenlerin incelenmesinin baba öğrenim düzeyine yönelik daha net açıklamaların yapılması için gerekli olduğu düşünülebilir.

Erken okuma yazma becerilerinin ebeveyn beklentileri ve evde yapılan öğretim etkinliklerinden etkilenebileceği (Dickinson & McCabe, 2001) çocuklara kitaplar ve diğer yazılı materyallere ulaşabilecekleri zengin ortamlar ve ebeveynleri tarafından yaşlarına uygun etkinlikler sunmanın çocukların dil ve okuma yazma becerileri üzerine olumlu katkılar sağlayabileceği (Raz & Bryant, 1990) ve öğrenim düzeyi yüksek olan babaların ise çocukları için daha fazla finansal destek ve sosyal çevre tedarik edebileceği (Pleck, 2007) göz önüne alındığında baba öğrenim düzeyini incelemeyi ele alan çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Baba öğrenim düzeyini ele alan bu tez çalışması sonucunda ise baba eğitim düzeyinin çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuç okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulanan deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerilerine baba öğrenim düzeyinin etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 22

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Anne yaşı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Okumaya hazırlık	20-29 yaş	11	11,50	2	1,859	0,395
	30-39 yaş	11	11,68			
	40 ve üzeri yaş	1	21,00			
Yazmaya hazırlık	20-29 yaş	11	8,86	2	5,485	0,064
	30-39 yaş	11	14,59			
	40 ve üzeri yaş	1	18,00			

Tablo 22'de deney grubundaki çocukların anne yaşına göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde anne yaşının etkili olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Uslu ve Uslu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 26 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının okul uygunluğu testinden aldıkları puan ortalamalarının, 25 yaş altı annelerin çocuklarının okul uygunluğu testinden aldıkları puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Anne yaşı büyüdükçe çocukların okula uygunluğu yönünde bir artış görüldüğü ortaya konmuştur.

McGinty ve Justice (2009) tarafından gerçekleştirilen yaş ortalaması 34 olan 41 annenin katıldığı çalışmada, evde yapılan okuma yazma etkinliği sıklığı ve sosyoekonomik düzeyin çocukların yazı farkındalığı üzerinde önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

Gonzalez ve Uhing (2008) tarafından yüksek risk altındaki İspanyol çocukların sözel dil çıktıları ile ev okuma yazma çevresinin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Yaş ortalamaları 30 olan toplam 36 annenin katıldığı çalışmada dil becerileri üzerindeki en önemli değişkenin kütüphane kullanma miktarı olduğu belirlenmiştir.

Çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla anneye ait demografik değişkenlerin ele alındığı birçok çalışmada annelerin yaşından ziyade

çocuklarının okuma yazma öğrenmesine ilişkin inançlarının, görüşlerinin ve okuma yazma alışkanlıklarının bu becerileri üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir (Hammer, Rodriguez, Lawrence & Miccio, 2007; Newland vd., 2011; Stephenson vd., 2008; Weigel vd., 2006).

Anne yaşı ile çocukların okumaya yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişki hakkında daha net konuşabilmek için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılmış olan bu çalışma sonucunda ise anne yaşının çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin anne yaşından etkilenmeden deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 23

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	**Anne öğrenim düzeyi**	**n**	**Sıra ortalaması**	**sd**	**X^2**	**p**
Okumaya hazırlık	İlköğretim	16	11,47	2	1,020	0,601
	Lise	6	14,08			
	Üniversite	1	8,00			
Yazmaya hazırlık	İlköğretim	16	11,78	2	0,951	0,622
	Lise	6	11,58			
	Üniversite	1	18,00			

Tablo 23'de deney grubundaki çocukların anne öğrenim düzeyine göre son test puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerinde anne öğrenim düzeyinin etkili olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Benzer şekilde Erkan (2011) ve Şimşek (2007) tarafından anne öğrenim düzeyi ile çocukların okuma olgunluğu ve okula hazır bulunuşluklarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarda da anne öğrenim düzeyinin çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara rağmen anne öğrenim düzeyinin artmasının çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Karaman ve Üstün (2011) yüksekokul mezunu annelerin çocuklarının fonolojik farkındalık

becerileri bakımından daha iyi yüksek puanlar aldığını, Hartas (2011) anne öğrenim düzeyinin artmasının çocuğun okuma yazma ve dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Hammer vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada anne öğrenim düzeyinin çocukların sözcük bilgisi ve harf sözcük tanıma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları öğrenim düzeyi yüksek olan anne çocuklarının sözcük dağarcığı ve sözcük harf tanıma becerileri bakımından düşük öğrenim düzeyine sahip anne çocuklarına göre daha fazla puan aldıklarını gözler önüne sermiştir.

Zeliha (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların kelime bilgisi, cümle bilgisi, genel bilgi, eşleştirme bilgisi, kopya etme bilgisi, sayı bilgisi, okuma olgunluğu ve genel okul olgunluğu puanlarının, anne öğrenim düzeylerine göre, anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının okul olgunluğu düzeylerinin, ilköğretim ve lise mezunu olan annelerin çocuklarının okul olgunluğu düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum çocukların okul olgunluğu üzerinde anne öğrenim düzeyinin önemli bir faktör olduğu görüşüyle açıklanmıştır.

Anne öğrenim düzeyini inceleyen birçok çalışmada, bu değişkenin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasına yol açan sebeplerin annelerin çocuklarına yeterli etkinlik desteği vermesi, çocuklarının okuma yazma becerileri kazanımı konusundaki rollerinin farkında olması ve bu konuda görev üstlenmesi olduğu düşünülebilir. Alan taraması kapsamında incelenen çalışmalarda da anneler tarafından verilen kitap okuma desteğinin çocukların dil becerileri, yazma desteğinin ise alfabetik becerileri ile ilişkili olduğu (Aram vd., 2006) çocuklarının okuma yazma öğrenmesinde önemli bir rol üstlendiklerine inanan annelerin çocuklarının yazı farkındalığı ve okumaya ilgi yönünden daha önde olduğu (Weigel vd., 2006) görülmüştür.

Yapılmış olan bu çalışmada ise anne öğrenim düzeyinin eğitim etkinlikleri uygulanan çocukların okumaya yazmaya hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç okuma yazmaya hazırlık becerileri eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerinde anne öğrenim düzeyinin etkisinden bağımsız olarak etkili olduğunu düşündürmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

"Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listesi" ne Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

60-72 aylık çocuklar için Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen kontrol listesinin 48-60 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmeye uygun olup olmadığını belirlenmesi amacıyla KR-20 testi ve test tekrar test yöntemine başvurulmuştur. KR-20 testi ile iç tutarlık katsayısı 0,84, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanarak incelenen kontrol listesinin 48-60 aylık çocuklar için ölçüm güvenirliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında geliştirilen "Okumaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listesi'nin kapsam geçerliği için uzman görüşünden faydalanılmış ölçeğin güvenirlik katsayısı ise KR-20 testi ile hesaplanmıştır. "Okumaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" nin kapsam geçerliği sonuçlarına göre maddelerin ölçmek istenen özellikler bakımından geçerli olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısının KR-20 testi ile hesaplandığı çalışmada iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken okumaya hazırlık becerileri ön test puanları arasında deney grubu çocukları lehine fark olduğu görülmüştür. Ön test puanları

arasındaki bu farklılıklardan dolayı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla ANCOVA analizi kullanılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

ANCOVA analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların okumaya hazırlık becerileri ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu çocukların yazmaya hazırlık becerileri son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Eğitim etkinliklerinin deney grubu çocukların okumaya hazırlık becerileri üzerine katkı sağladığı görülürken yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu bulunmuştur.

Kontrol grubundaki çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu fark puanları sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu bulunmuştur.

Deney Grubundaki Çocukların Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Son Test Puanları Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Sonuçlar

Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, aile yapısı, baba yaşı, hikâye kitabı sayısı, kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerin deney grubu çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarına etkisi olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve bu değişkenler ile çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Okul öncesi kuruma devam etme süresi, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin deney grubu çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri son test puanlarına etkisi olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiş ve bu değişkenler ile çocuklarının okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler verilebilir.

Çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen kontrol listelerinin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacı ile kullanılabileceği saptanmıştır. Listelerde yer alan maddelerin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere uygun olması bakımından çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek üzere oluşturulacak çalışmalarda rahatlıkla kullanılabileceği söylenebilir. Kontrol listelerinin Kilis ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde güvenirliği ve geçerliği sınanabilir.

Kontrol listelerinin öğretmenler tarafından 48-60 aylık çocuklara uygulanması ile çocukların hangi beceriler bakımından yetersiz olduğu belirlenebilir. Belirlenen becerilerin geliştirilmesi amacıyla sınıflarda gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarına yön verilebilir. Araştırmacılar tarafından kontrol listeleri kullanılarak yapılacak değerlendirmeler ile çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerindeki yetersizlikler belirlenerek bu yetersizliklere neden olabilecek değişkenler üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir. Belirlenen yetersizlikler ve değişkenler doğrultusunda çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programları oluşturulabilir.

Aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin çocukların okumaya hazırlık becerilerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Çocuklara aileleri tarafından verilen etkinlik desteğinin önemi göz önünde bulundurularak ailelerin çocuklarını okuma yazmaya hazırlık becerileri bakımından destekleme görevlerinin farkında olmaları sağlanabilir. Araştırmacıların evde uygulanabilecek çalışmalara yönelik destekleyici aile etkinlikleri içeren eğitim programları oluşturması öğretmenlerin ise aileleri evde yapabilecekleri

etkinlikler hakkında bilgilendirmesi ile ailelerin çocuklarının okuma yazma becerileri gelişimi üzerindeki görevlerini yerine getirmeleri sağlanabilir.

Aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerine katkı sağlamadığı görülmüştür. Çocukların yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla etkinlik sayısı ve uygulama süresi daha kapsamlı olan çalışmalara ağırlık verilerek bu becerilerdeki yetersizliklere neden olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan programların, projelerin ve etkinliklerin bu becerileri desteklemede önemli olduğu göz önünde bulundurulmalı gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarını destekleme konusunda nelere ihtiyaç duydukları belirlenerek bu doğrultuda eğitim programları oluşturulabilir.

Demografik değişkenler ile çocukların okumaya yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişki hakkında daha net konuşabilmek için gerçekleştirilecek çalışmalarda daha büyük çalışma grupları ele alınabilir. Ayrıca çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilişki olabilecek değişkenlerin ve bu değişkenleri etkileyebilecek dışsal faktörlerin belirlenmesi için daha fazla çalışma gerçekleştirilebilir.

Birçok çalışmada ailenin yaşı, öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Bu değişkenlerin yanı sıra ailelerin okuma yazma alışkanlıkları, çocuklarının okuma yazma öğrenmesine ilişkin inançları ve tutumlarının da okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülerek bu değişkenlere yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışmada ailelerin çocuklarına kitap okuma konusunda gereken zamanı ayırmadıkları görülmüştür. Paylaşımlı kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı gibi birçok okumaya hazırlık becerilerine katkı sağlayacağı göz önünde bulundurularak bu okuma türüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin paylaşımlı kitap okuma eğitimi programlarına dahil edilmesi sağlanabilir.

Okul öncesi dönemin çocukların ileriki akademik ve sosyal başarısında etkili olduğu belirtilen okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazanmasında önemli bir dönem olduğuna inanılmalı ve çocuklar bu beceriler bakımından desteklenmelidir.

Bu çalışmada ve benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçların değerlendirilip gelecekte yapılacak araştırmaların daha büyük çalışma gruplarında, farklı bölgelerde, farklı ya da benzer tekniklerle yapılıp alan yazına kazandırılmasının okul öncesi dönem çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanımına katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(2), 1-14.

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). "Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1163-1176.

Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Anderson, J. (1995). How parents' perceptions of literacy acquisition relate to their children's emerging literacy knowledge. *Reading Horizons Journal,* 35, 209-228.

Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 209-223.

Aram, D., and Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development,* 16, 831-852.

Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1), 74-90.

Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471.

Avan, B. L., Rahbar, M. H., & Raza, S. A. (2007). The role of family configuration in early childhood intellectual development in the context of an extended family system in Pakistan. *Journal of Postgraduate Medicine, 53*(1), 27-33.

Aydın Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi (Ses temelli cümle öğretimi).* (2. basım). Ankara: Nobel.

Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language Speech and Hearing Service in Schools, 24*(3), 130-139.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(2), 78-87.

Bay, N. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, D. N., Akbaba Altun, S., & Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 244-263.

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 8-22.

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

Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders, 20*(4), 65-84.

Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderon Youngstrom, M., & Brooks, A. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology,* 44, 3-30.

Beswick, J. F., Douglas Willms, J., & Sloat, A. (2003). A comparative study of teacher ratings of emergent literacy skills and student performance on a standardized measure. *Education, 126*(1), 116-137.

Bingham, G. E., Hall Kenyon, K. M., & Culatta, B. (2010). Systematic and engaging early literacy: Examining the effects of paraeducator implemented early literacy instruction. *Communication Disorders Quarterly, 32*(1), 38-49.

Black, S. A., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics,* May, 669-699.

Bonesronning, H., & Massih, S. S. (2011). Birth order effects on young students' academic achievement. *Journal of Socio-Economics, 40*(6), 824-832.

Boyle, E. A. (2006) *The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skills*. Doctoral Dissertation, John Hopkins University, Baltimore.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Brown, P. M., Byrnes, L. J., Watson, L. M., & Raban, B. (2013). Young learners: Aspects of home literacy environments supporting hypotheses about the structure of printed words. *Journal of Early Childhood Research, 11*(3), 262-273.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & 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, 408-426.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picture book reading. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 47-60.

Bus, A. G., van IJzendorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research,* 65, 1-21.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 133-151.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal birimler için veri analizi el kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegem.

Case Smith, J., Bigsby, R., & Clutter, J. (1998). Perceptual-motor coupling in the development of grasp. *The American Journal of Occupational Therapy, 52*(2), 102-110.

Catts, H. (1991). Facilating phonological awareness: Role of speech language pathologist. *Language speech and hearing service in schools, 22*(4), 196-203.

Christian, K., Morrison, F., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 501-521.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Clausell, A. M. (2010). *Factors that impact West Virginia Head Start parental involvement in early literacy*. Doctoral Dissertation, West Virginia University, Wirginia.

Coker, D. L., & Ritchey, K. D. (2014). Universal screening for writing risk in kindergarten. *Assessment for Effective Intervention, 39*(4), 245-256.

Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.

Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading

development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 714-731.

Crawford, K. C. (2006). *Effect of scripted storybook reading on young children and mothers from low-income environments.* Doctoral Dissertation, Florida State University, Florida.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi.* İstanbul: Morpa.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 186-202.

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly,* 2, 1-25.

DeBaryshe, D. B., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care,* 160, 119-131.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different-length writing tasks. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 175-183.

Dennis, L. R., & Votteler, N. K. (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: Supporting diverse learners. *Early Childhood Education Journal,* 41, 439-446.

Denton, P. L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy,* 60, 16-27.

Deretarla Gül, E., & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi,* 12, 33-51.

DesJardin, J. L., & Ambrose, S. E. (2010). The importance of the home literacy environment for developing literacy skills in young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children,* 13, 28-44.

Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2007). Development in early literacy skills during the prekindergarten year in Head Start: Relations betwen growth in children's

writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quartely, 23*(4), 477-478.

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. (2001). Beginning literacy with language (Baltimore, MD, Paul H. Brooks).

Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 124-136.

Doyle, A., & Zhang, J. (2011). Participation structure impacts on parent engagement in family literacy programs. *Early Childhood Education Journal,* 39, 223-233.

Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early Head Start in the United States. *Fathering: A Journal of Theory and Research about Men as Parents, 12*(3), 283-302.

Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. R., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 142-153.

Dyson, A. H. (1990). Symbol makers, symbol weavers: How children link play, pictures and print. *Young Children, January*, 50-57.

Ehri, L. C. (1983). *A critique of five studies related to letter-name knowledge an learning to read*. L. M. Gentile, M.L. Kamil and J. S. Blandchard (Eds), in Reading Research Revisited. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Ercan, Z. G., & Aral, N. (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 443-466.

Erhardt, R. P., & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal,* 52, 199-210.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 186-197.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 94-106.

Eva, Y. H., Lau, H. L., & Nirmala, R. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research, 53*(1), 95-113.

Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.

Fay, E. E. (2004). *Literacy predictors of spelling abilities for children 6:0 through 7:5 years.* (Master's Thesis). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/

Feder, K. F., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.

Feiler, A., Andrews, J., Greenhough P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M., & Ching Yee, W. (2007). *Improving primary literacy linking home and school*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics,* 24, 59-88.

Fuchs, D., Fuchs, L., Thompson, A., Otiaba, S., Yen, L., Braun, M., & O'Connor, R. (2002). Exploring the importance of reading programs for kindergarteners with disabilities in mainstream classrooms. *The Council for Exceptional Children, 68*(3), 295-311.

Gershoff, E., Aber, J., Raver, C., & Lennon, M. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income association with parenting and child development. *Child Development, 78*(1), 70-95.

Glogowska, M., Campbell, R., Peters, T., Roulstone, S., & Enderby, P. (2002). A multimethod approach to the evaluation of community preschool speech and language therapy provision. *Child Care, Health and Development, 28*(6), 513-521.

Gonzalez, J. E., & Uhing, B. (2008). Home literacy environments and young Hispanic children' English and Spanish oral language. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 116-139.

Gordon Elias, I. H., Ross H., & Kate F. (2006). Enhancing parent-child bookreading in a disadvantaged community. *The Australian Journal of Early Childhood*, 31, 20-25.

Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing,* 21, 49-69.

Guo, Y., Laura, M., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 308-327.

Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.

Güngörmüş, O. (2003). Baba çocuk ilişkisi. *Ana Baba Okulu* içinde (ss.245-256). Ankara: Remzi.

Gürşimşek, I., Girgin, G., & Ekinci V. (2006). 5–6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 109-118.

Güven, N., & Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi: 0-6 yaş dönemdeki çocuklar için destekleyici etkinlikler.* İstanbul: Epsilon.

Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 216-224.

Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 70-83.

Hart, N. V., Fitzpatrick, P., & Cortesa, C. (2010). In-depth analysis of handwriting curriculum and instruction in four kindergarten classrooms. *Reading and Writing*, 23, 673-699.

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914.

Havens, M. C. (2002). *Emergent namewriting in preschoolers*. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communites and classrooms.* Cambridge University Press.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411-432.

Henniger, M. (2005). *Teaching young children an introduction*. (3rd. edition). Western Washington University. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.

Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Educational Journal*, 42, 105-113.

Honig, A. S. (2006). Babies boost skills by taking advantage of rhythm and rhyme. *Early Childhood Today, 21*(2), 1-18.

Hoover Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Horner, S. L. (2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology, 25*(3), 167-188.

Huebner, C. E. (2000). Community-based support for preschool readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 291-314.

Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A., & Fowler, A. E. (2012). Expanding on early literacy promoting emerging language and literacy during storytime. *Children and Libraries*, Summer/Fall, 20-24.

Iverson, B. K., Brownlee G. K., & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research, 24*(6), 394-400.

Jones, C. D., Reutzel, D. R., & Fargo, J. D. (2010). Comparing two methods of writing instruction: Effects on kindergarten students' reading skills. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 327-341.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17*, 207-225.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology,*11, 17-29.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.

Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.

Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S.(2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.

Kaderavek, J. N., & Pakulski, L. A. (2007). Mother child story book interactions: Literacy orientation of pre-schoolers with hearing impairment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7, 49-72.

Karakaş, B. (2015). *Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda okula hazırlık eğitiminin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karakaş, H. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden öğrenci babalarının aile katılım çalışmalarına katılım düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Karaman, G., & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. basım). Ankara: Nobel.

Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*. Doctoral Dissertation, University of Wichita State, Wichita.

Kmak, J. A. (2010). *Kindergarten literacy skills and their relationship to the type of preschool experience*. Doctoral Dissertataion, Aurora University, IIIinois.

Konza, D. (2011). Phonological awareness. *Research into Practice,* June, 1-6.

Kotaman, H. (2007). Turkish parents' dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of İnstructional Psychology*, *34*(4), 200-206.

Kotaman, H. (2007). *Impact of dialogical storybook reading on children's receptive vocabulary development and their parents'self-efficacy for storybook reading.* Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Koziatek, S. M., & Powell, N. J. (2003). Pencil grips, legibility, and speed of fourth-graders' writing in cursive. *American Journal Occupation Therapy,* 57, 284-292.

Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research, 53*(1), 95-113.

Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education,* 80, 37-51.

Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 113-118.

Levenstein, P. (1970). Cognitive growth in preschoolers through verbal interaction with mothers. *American Journal of Orthopsychiatry, 40*(3), 426-432.

Levenstein, P., Levenstein S., & Oliver, D. (2002). First grade school readiness of former child participants in a South Carolina replication of the parent–child home program. *Applied Developmental Psychology*, 23, 331-353.

Linver, M., Brooks Gunn, J., & Kohen, D. (2002). Family processes as pathways from income to young children' development. *Developmental Psychology*, *38*(5), 719-734.

Longcamp, M., Zerbato Poudou, M. T., & Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, *119*(1), 67-79.

Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B., & Velay J. L. (2008). Learning through hand or typewriting influences visual recognition of

new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience, 20*(5), 802-815.

Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development, 7*(1), 91-114.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.

Lust, C. A., & Donica, D. K. (2011). Research scholars initiative-effectiveness of a hand writing readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 560-568.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.

Lynn, D. B. (1974). *The father: His role in child development*. Monterey, Brooks/Cole: California.

Mağden, D., & Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(6-7), 44-60.

Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672.

Makin, L., & Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy (A guide for professional carers and educators.* London: Paul Chapman Publishing.

Marr, D., & Cermak, S. (2003). Consistency of handwriting in early elementary students. *American Journal Occupational Therapy*, 57, 161-167.

Martini, F., & Senechal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44*(3), 210-221.

Marsh, J. (2003). One way traffic? Connection betwen literacy practices at home and in the nursery. *British Educational Research Journal*, 29, 266-278.

Massetti, G. M. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review, 38*(4), 554-569.

McGinty, A. S., & Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97.

MEB (2011). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2012). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essential for teacher.* Baltimore, MD: Paul H. Brookers.

Morrison, G. S. (2001). *Early Childhood Education Today*. (8th edition). Merril Prentice Hall.

Morrison, G. S. (2012). *Early Childhood Education Today* (12th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.

Morton, T. (2014). Paired books: Literature connections for emergent learners. *The Journal of the Texas Association for the Education of Young Children*, *35*(4), 24-28.

Nancollis, A., Lawrie, B. A., & Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 325-335.

Nation, K., & Snowling, J. M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.

Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10-32.

Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practice for children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Cambetas, D., & Wu, H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology*, 9, 67-90.

Nielsen, D. C., & Monson, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, *89*(5), 259-271.

Notari Syverson, A., O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (1998). *Ladders to literacy: A preschool activity book*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim,* 39, 11-18.

Orçan, M., & Kandır, A. (2011). An examination of the effect of supportive educational programs on early learning skills of 61 to72-month-old Turkish children. *Elementary Education Online, 10*(2), 576-592.

Orlando, L. V. (2005). Learning literacy though play using interactive texts during storybook reading: A parent/child experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(3), 247-253.

Overby, M. S., Trainin, G. Smit, E. B., Bernthal, J. E., & Nelson, R. (2012). Preliteracy speech sound production skill and later literacy outcomes: A study using the templin archive. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* 43, 97-115.

Overvelde, A., Bommel Rutgers, I., Bosgra Stork, I., Cauteren, M. V., Halfwerk, B., & Smits Engelsman, B. C. (2011). Evidence statement motor handwriting problems in children. Retrieved from http://www.fysionetevidencebas.

Özen Altınkaymak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parlakyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2004, Temmuz). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly,* 9, 427-440.

Paulson, L. H., Noble, L. A., Jepson, S., & van del Pol, R. (2001). *Building early literacy and language skills.* Texas: Pre-K Curriculum Edition.

Paulson, L., Kelly, K., Jepson, S., & van del Pol, R. (2004). The effects of an early reading curriculum on language and literacy development of Head Start children. *Journal of Research in Childhood Education, 18*(3), 169-179.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology,* 77(3), 332-340.

Perry, N. J., Kay, S. M., & Brown, A. (2008). Continuity and change in home literacy practices of Hispanic families with preschool children. *Early Child Development and Care, 178*(1), 99-113.

Peterson, S. S. (2012). Preschool early literacy programs in Ontario Public Libraries. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research, 7*(2),1-21.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty , A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83*(3), 810-82.

Pierce, L. B. (2003). *The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading*? Master's Thesis, University of North Texas, Texas.

Pile, E. J. S., Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 34*(2), 96-109.

Pinto, G., Bigozzi, G., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 330-354.

Pleck, J. H., (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Developmental Science, 11*(4), 196-202.

Press, A. A. (2008). *The effect of a home-based family literacy program on parents' involvement in their children's literacy development*. Doctoral Dissertation, University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Folsom Sidler, J., & Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing,* 27, 213-236.

Puranik, C. S., & Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing,* 25, 1523-1546.

Puranik, C. S., Lonigan, J. C., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly,* 26, 465-474.

Raikes, H. H., Summers, J. A., & Roggman, L. A. (2007). Father involvement in Early Head Start Programs. *Fathering,* 3, 29-58.

Rashid, F. L., Morris, R. D., & Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 2-11.

Ratzon, N. Z., Efraim, D., & Bart, O. A. (2007). Short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *American Journal Occupational Therapy*, 61, 399-405.

Ray, R. D., & Jamison, D. F. (2010). Comparing two methods of writing instruction: Effects on kindergarten students' reading skills. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 327-341.

Raz, I., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology,* 8, 209-225.

Reese, E., Ballard, E., Taumoepeau, M., Taumoefolau, M., Morton, S. B., Grant, C., Atatoa Carr, P., McNaughton, S., Schmidt, J., Mohal, J., & Perese, L. (2015). Estimating language skills in Samoan and Tongan speaking children growing up in New Zealand. *First Language,* 35, 407-427.

Roberts, J., Jurgens J., Burchinal, M., & Porter Graham, F. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 48, 345-359.

Rochdi, A. (2009). *Developing preliteracy skills via shared book reading: The effect of linguistic distance in a diglossic context*. Doctoral Dissertation, The University of Iowa, Iowa.

Rohl, M., (2000). Learning about words, sounds and letters. Barrat Pugh, C., & Rohl, M. (Eds.), *in Literacy learning in the early years* (pg.57-81). Singapore: South Wind Production.

Rosenblum, S. (2008). Development, reliability, and validity of the handwriting proficiency screening questionnaire (HPSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 298-307.

Roskos, K., & Christie, J. (2001). On not pushing too hard: A few cautionary remarks about linking literacy and play. *Young Children*, 56, 64-66.

Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of father's and mother's talk to toddlers in low-income families. *Social Development,*13, 278-291.

Rushton, S. P. (2001). Applying brain research to create developmentally appropriate learning environments. *Young Child,* 56, 76-82.

Savaş, M., & Turan, M. (2011). Okulöncesi altı yaş grubu öğrencilerin sahip oldukları kelime servetinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 841-859.

Scarborough, H., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.

Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20, 409-431.

Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in non dysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy, 44*(10), 893-900.

Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly,* 33, 96-116.

Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10,* 317-337.

Son, S. H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development, 24*(4), 468-490.

Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics,* 21, 1-2.

Shaw, D. (2007). *Home literacy activities as means of parental support for children's reading development*. Doctoral Dissertation, The University of Guelph, Ontario.

Shay Lear, W. (2012). *Carry-over effect of a handwriting readiness program on handwriting-related skills of children the year following intervention*. Master's Thesis, East Carolina University, Carolina.

Shepherd, J. M. (2011). *Finger-point reading instruction using storybooks: The effects on kindergarten children's early literacy skills*. Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.

Shin, M. (2006). *Early language and literacy experiences in the home: A case study of two Korean-American & two European- American five-year-old children*. Master's Thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Sidney Smith, S., & Dixon, G. R. (1995). Literacy concepts of low and middle class four year olds entering preschool. *Journal of Educational Research, 88*(4), 243-253.

Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: Bring parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons, 45*(4), 283-320.

Smits Engelsman B. C., Niemeijer, A. S., & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Sciences,* 20, 161-182.

Smits Engelsman B. C., & Van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology,* 67, 164-184.

Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading,* 23, 41-54.

Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading,12*(1), 24-50.

Stone, K. A. (2006). *Enhancing early literacy skills of pre-kindergarteners with Histories of expressive phonological impairments: A preliminary study*. Master's Thesis, University of California, California.

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

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 38(6), 934-947.

Strickland, D. S. (1993). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership, 47*(3), 9-14.

Şahin, H. (2012). *Beş altı yaşında çocuğu olan babaların babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, S., Yıldız Çiçekler, C., & Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Dergisi,* 29, 37-54.

Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programın etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Tamis LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Taylor, J. J. (2011). Paternal support of emergent literacy development: Latino fathers and their children. *The International Honor Society in Psychology,16*(2), 58-72.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write.* London: Heinemann Educational.

Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(27), 155-176.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Topçuoğlu, S. (2001). *Çekirdek ve geniş ailelerde aile fonksiyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Trostle Brand, S. (2006). Facilitating emergent literacy skills: A literature-based, multiple intelligence approach. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 133-148.

Tseng, M. H., & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 83-91.

Tulviste, T. (2001). Can variation in mother-child interaction be explain by context and collectivistic attitudes?. *Applied Psychology Psycholinguistics*, *22*(4), 541-553.

Uslu, M., & Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3),* 16-25.

Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60‑72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Van Hartingsveldt, M. J., De Groot, M. J. M., Aarts, P. B. M., & Nijhuis Van Der Sanden, M. W. G. (2010). Standardized tests of handwriting readiness: A systematic review of the literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 506-515.

Vandermas Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education,17*(1), 67-84.

van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with down syndrome. *International Journal of Disability Development and Education, 53*(3), 301-329.

van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders, 10*(2), 25-45.

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.

Vogler Gordon, D. (2009). *A parent implemented shared storybook reading intervention for preschoolers with autism spectrum disorders*. Master's Thesis, State University of New York at Buffalo, New York.

Volman, M., Van Schendel, B., & Jongmans, M. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451-460.

Weigel, D. J., Martin S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(2), 191-211.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research, 8*(1), 5-22.

Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school*. London: Paul Chapman.

Weintraub, N., & Graham, S. (1998). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual motor processes to the prediction of handwriting status. *Occupational Therapy Journal of Research, 20*(2), 121-140.

West, L., & Egley, E. (1998). Children get more than a hamburger: Using labels and logos to enhance literacy. *Dimension of Early Childhood*, 26, 43-46.

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

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulneld, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Whiting, E. M. (2006). *Enhancing Head Start children's early literacy skills: An investigation of intervention outcomes*. Doctoral Dissertation, Wichita State University, Wichita.

Winslow, B. (2011). *Effects of a structured handwriting readiness program on the fine motor skills of children in Head Start* (Master's thesis). Retrieved from http://thescholarship.ecu.edu/

Yared, S., & Shiferaw, G. (2015). The role of birth order in child labour and schooling. *Applied Economics, 47*(49), 5262-5281.

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2014). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(33), 686-701.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156, http://www.yayim.meb.gov.tr. sayfasından erişilmiştir.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi, 16*(52), 231-243.

Zwicker, J. G., & Hadwin, A. F. (2009). Cognitive versus multisensory approaches to handwriting intervention: A randomized controlled trial. *Occupational Therapy Journal of Research*, 29, 40-48.

Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*(1), 62-72.

EKLER

EK 1.

MEB ÖLÇEK UYGULAMA VE DENEYSEL ÇALIŞMA İZİN FORMU

T.C.
KİLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29444100/660/1418501
Konu: İzin

18/06/2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.05.2013 tarih ve 2997 sayılı yazınız

Enstitünüz Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Lütfiye YURTSEVEN'in "Evde Uygulanan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması Etkinliklerinin Anaokuluna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili olarak ilgi yazı ekinde belirtilen Müdürlüğümüze bağlı okullarda çalışma yapmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Olur'u ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hasan ASLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Olur(1 adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır. 19/06/2013

Ayten BAYSAL
İl Milli Eğitim Müd Şefi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fa89-a375-38af-ad70-b411 kodu ile yapılabilir.

Akpınar Cad. Valilik Binası kat:1 79100-KİLİS
☎: (0 348) 813 28 28 🖷: (0 348) 813 12 64
:temelegitim79@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şef A.BAYSAL

Web:www.kilis.meb.gov.tr

T.C.
KİLİS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29444100/ 660/ 14185 01 18/06/2013
Konu :İzin

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09.05.2013 tarih ve 2997 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Lütfiye YURTSEVEN' in "Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi" konulu tezi ile ilgili olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ekli listedeki okullarda uygulama yapmak istediği ilgi yazıda belirtilmiştir.

Söz konusu uygulamanın ekli plan ve ölçek çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../.../2013

Mustafa ÇİFTÇİLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

13/06/2013 VHKİ :İ.İLBAŞ
13/06/2013 Şef :A.BAYSAL
13/06/2013 Şb.Müd. : C.ÖZDEMİR

Akpınar Cad. Valilik Binası kat:1 79100-KİLİS
☎: (0 348) 813 28 28 🖷: (0 348) 813 12 64
✉: kilismem@meb.gov.tr Web:www.kilis.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şef A.BAYSAL

EK 2.

DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

1. Çocuğunuzu adı soyadı:…….

2. Çocuğunuzun cinsiyeti:

1. ( ) Kız
2. ( ) Erkek

3. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): ……. /……/…….

4. Çocuğunuz daha önce her hangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etti mi?

1. ( ) Evet
2. ( ) Hayır

5. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

1. ( ) 0-11 ay
2. ( ) 12-24 ay
3. ( ) 2 yıldan fazla

6. Çocuğunuzun doğum sırası:

1. ( ) İlk çocuk
2. ( ) İkinci çocuk
3. ( ) Üçüncü ve daha sonrası

7. Ailedeki toplam çocuk sayısı:

1. ( ) 1 çocuk
2. ( ) 2 çocuk
3. ( ) 3 çocuk
4. ( ) 4 çocuk ve fazlası

8. Aile yapınız:

1. ( ) Çekirdek aile
2. ( ) Geniş aile

9. Ailenizin algıladığınız sosyoekonomik durumu:

1. ( ) Düşük düzey
2. ( ) Orta düzey
3. ( ) Yüksek düzey

10. Çocuğun daha önce geçirdiği önemli hastalıklar:

1. ( ) Var
2. ( ) Yok

11. Kronik hastalıklar:

1. ( ) Var
2. ( ) Yok

12. Annenin yaşı:……

13. Annenin öğrenim düzeyi:

1. ( ) Okuryazar
2. ( ) İlköğretim
3. ( ) Lise
4. ( ) Lisans
5. ( ) Yüksek lisans ve yukarısı

14. Çalışıyorsa mesleği:…….

15. Babanın yaşı:…….

16. Babanın öğrenim düzeyi:

1. ( ) Okuryazar
2. ( ) İlköğretim
3. ( ) Lise
4. ( ) Lisans
5. ( ) Yüksek lisans ve yukarısı

17. Çalışıyorsa mesleği:…….

18. Evdeki hikâye kitabı sayısı:

1. ( ) 1-5
2. ( ) 6 ve üzeri

19. Çocuğunuza ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?

1. ( ) Ayda bir kez
2. ( ) Günde bir kez

20. Evde çocuğunuzla birlikte okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik etkinlikleri ne sıklıkla yapıyorsunuz?

1. ( ) Hiçbir zaman
2. ( ) Ayda bir kez
3. ( ) Haftada bir kez
4. ( ) Günde bir kez

21. Çocuğunuzla birlikte yaptığınız okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için günlük ne kadar süre ayırıyorsunuz?

1. ( ) Vakit ayıramıyorum
2. ( ) 15 dakika
3. ( ) 30 dakika

EK 3.

OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ ÖRNEKLERİ

ETKİNLİK 16.SÖZCÜK AVI

Etkinlik Türü: Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu **:** 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. *(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.)*

Dil Gelişimi

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir. *(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.)*

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. *(Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar.)*

OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

Madde 24. Bilmediği sözcüğün anlamını sorar.

Madde 28. Daha önce duymuş olduğu sözcükleri hatırlayarak anlamlarını söyler.

MATERYALLER: Bir adet boş pet şişe, bir miktar boncuk ve bir adet öykü kitabı

SÖZCÜKLER: Av, sözcük

ÖĞRENME SÜRECİ

- "Bugün seninle birlikte 'sözcük avı' adlı bir oyun oynayacağız. Bu oyun için bir öykü kitabına, bir pet şişeye ve bir miktar boncuğa ihtiyacım var." açıklaması yapılarak bu eşyalar bir araya getirilir.
- Çocukla birlikte bir pet şişenin içine bir miktar boncuk konur.
- Çocuğa öykü sırasında bu şişeyi kullanacağı söylenir.
- "Okuyacağım bu öyküyü dikkatlice dinlemeni istiyorum. Bu öyküde daha önce hiç duymamış olduğun sana yabancı gelen sözcükler yer alabilir. Bu sözcükler öyküyü anlamana engel olabilir. Senden ben öyküyü okurken anlamını bilmediğin bir sözcük duyduğun anda şişeyi sallayıp 'sözcüğü avladım' demeni istiyorum. " açıklaması yapılarak kitap okunmaya başlanır.
- Çocuğun şişeyi sallaması durumunda okumaya ara verilir.
- Çocuktan bilmediği sözcüğü söylemesi istenir.
- Bilmediği sözcük çocuğa açıklanarak kitap okumaya devam edilir.
- Öykü boyunca çocuğun sorduğu sözcükler bir kâğıda not edilir.
- Öykü sonrasında kâğıda not edilen sözcükler okunarak çocuktan anlamlarını söylemesi istenir.
- Gerekli ipuçları verilerek sözcüklerin anlamlarını söylemesine yardım edilir.
- Öykülerin yeni sözcükler öğretmesi bakımından faydalı olduğu vurgulanır.
- Etkinlik sonrasında yetişkin ve çocuk toplam dört şişenin içine çeşitli miktarda boncuk vb. doldurur. Müzik cd'sindeki 4 numaralı parça açılır. Yetişkin ve çocuk şişeleri bellerine bağlayarak dans eder.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur;

Oynadığımız bu oyunun adı ne idi?

Bu oyunun kurallarını bana söyler misin?

Avladığın sözcükler hangileriydi?

Hangi sözcüğün anlamını hatırlamakta zorlandın?

Pet şişe yerine başka hangi malzemeyi kullanmak isterdin?

ETKİNLİK 23. HER HECEYE BİR BONCUK

Etkinlik Türü: Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği(Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu : 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. *(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)*

Kazanım3: Algıladıklarını hatırlar. *(Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.)*

Dil Gelişimi

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. *(Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.)*

OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

35.Sözcükteki hece sayısı kadar ellerini birbirine vurur.

36.Kendisine söylenen sözcüklerden hangisinin kısa olduğunu söyler.

37.Kendisine söylenen sözcüklerden hangisinin uzun olduğunu söyler.

MATERYALLER: Bir miktar boncuk, kumanda, sabun, sehpa, sandalye

SÖZCÜKLER: Hece, sözcük

KAVRAMLAR: Miktar: Az-çok

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuğa "Bugün seninle birlikte bir sözcük oyunu oynamak istiyorum. Söyleyeceğim sözcükleri dikkatli bir şekilde dinlemeni istiyorum. Sana bir sözcük söyleyeceğim ve birlikte el çırparak bu sözcüğü hecelerine ayıracağız." şeklinde bir açıklama yapılır.
- Çocuğun ismi el çırpılarak hecelerine ayrılır. Aynı çalışmaya aile üyelerinin isimleri kullanılarak devam edilir.
- Çocuktan arkadaşlarının ismini söylemesi ve bu isimleri el çırparak hecelerine ayırması istenir.
- Hangi ismin en az hece sayısına sahip olduğu sorulur.
- Çocukla birlikte evde bulunan ve taşınabilen sabun, kumanda, sehpa, sandalye gibi bazı eşyalar seçilir.
- Seçilen eşyalar düz bir zemin üzerine yan yana yerleştirilir. Çocuğun eline bir miktar boncuk verilir.
- Seçilen eşyaların isimleri hecelenir ve çocuktan ismi söylenen eşyanın önüne eşyanın hece sayısı kadar boncuk koyması istenir (Örneğin; çocuk sandalyenin önüne 3 boncuk koyar).
- Çocuğa en fazla heceye sahip olan eşya sorulur.
- Boncuklar kaldırılır ve yeniden en fazla heceye sahip olan eşyayı göstermesi istenir.
- Çocuğun ailedeki her bir bireye ismindeki hece sayısı kadar boncuk vermesi sağlanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur;

Bu etkinlik hoşuna gitti mi?

Hangi arkadaşının ismi söylendiğinde daha fazla el çırptın?

Ailemizde kimin ismi en az hece sayısına sahipti?

Evdeki hangi eşyaların hece sayısı aynıydı?

En çok boncuğu hangi eşyanın önüne koydun?

Başka nelerin ismini heceleyerek bu oyunu oynayabiliriz?

ETKİNLİK 26. DUDAK OKUMA OYUNU

Etkinlik Türü: Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu **:** 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. *(Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.)*

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler. *(Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler.)*

Dil Gelişimi

Kazanım 2: Sesini uygun kullanır. *(Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.)*

Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. *(Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)*

OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

Madde 22. Resmi gösterilen nesnenin ismini söyler.

Madde 38. Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Madde 40. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.

MATERYALLER: Ayı, ahtapot, at ve aslan resimleri

SÖZCÜKLER: Ses, sessiz, kural

KAVRAMLAR: Zıt: Yüksek-alçak



ÖĞRENME SÜRECİ

- Sayfada yer alan ayı, ahtapot, at ve aslan resimleri çocuğa gösterilir.
- "Sayfadaki resimleri dikkatlice incelemeni ve resmini işaret ettiğim hayvanın ismini söylemeni istiyorum." açıklaması yapılır.
- Daha sonra yetişkin tüm hayvan isimlerini birer kez çok yüksek, birer kez çok alçak sesle söyler ve çocuktan duyduğu bu sözcükleri aynı tonda tekrar etmesini ister.
- Tekrarlar sonrasında çocuğa "dudak okuma" adlı bir oyun oynanacağı söylenir.
- "Bu oyunu oynamak için bir kurala uymamız gerekiyor. Bu kural sözcükleri sessiz bir biçimde söylememizle ilgili. Şimdi sana sayfadaki hayvanlardan birinin ismini sessizce söyleyeceğim ve dudak hareketlerime bakarak hangi hayvanı söylemiş olduğumu bulmanı isteyeceğim." açıklaması yapılır.
- Yetişkin sayfadaki hayvanlardan birinin ismini ses çıkarmadan dudaklarını kıpırdatarak söyler.
- Çocuktan bu sessiz sözcüğün hangi hayvan ismi olduğunu bulması istenir.
- Yanlış isim söylemesi halinde sözcük tekrarlanır.
- Eşler değiştirilerek oyuna devam edilir.
- "Şimdi sıra sende, bir hayvan seçmeni ve bu hayvanın ismini dudaklarını kıpırdatarak ses çıkarmadan söylemeni istiyorum. Ben de dudak hareketlerine bakarak hangi hayvanı söylemiş olduğunu tahmin edeceğim." açıklaması yapılır.
- Yetişkin çocuğun hangi hayvan ismi söylediğini tahmin etmeye çalışır.
- Etkinlik sonrasında çocuğa resimdeki hayvan isimlerinin hangi sesle başladığı sorulur.
- Oyundaki tüm hayvan isimlerinin "a" sesi ile başladığı vurgulanarak çocuktan bu sesle başlayan sözcükler üretmesi istenir.
- Oyun çocuğun isteğine bağlı olarak birkaç kez tekrarlanır.
- Aynı oyun aynanın karşısına geçerek oynanabilir. Çocukla yetişkin ayna karşısına geçer ve yetişkin sayfadaki hayvanlardan birinin ismini ses çıkarmadan dudaklarını kıpırdatarak söyler. Çocuğun söylenen sözcüğü bulması sağlanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur;

Az önce oynadığımız oyunun adı neydi?

Bu oyunda hangi hayvanlar yer alıyordu?

Dudak okuma oyununun kuralı neydi?

Söylediğim isimlerin hangi hayvana ait olduğunu nasıl anladın?

Bu hayvanların isimleri hangi yönden birbirlerine benziyordu?

Bu sözcüklerdeki benzer ses hangi sesti?

Hangi sözcükleri söylediğimi nasıl anladın?

ETKİNLİK 28. SÖZCÜKSÜZ ŞARKI

Etkinlik Türü: Müzik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu : 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Dil Gelişimi

Kazanım 1: Sesleri ayırt eder. *(Göstergeleri: Verilen sese benzer sesler çıkarır.)*

Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. *(Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)*

Bilişsel Gelişim

Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. *(Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.)*

OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

Madde 40. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.

MATERYALLER: Çocuk tarafından bilinen bir çocuk şarkısı

SÖZCÜKLER: Ses, sözcük

KAVRAMLAR: Zıt: Aynı-farklı

ÖĞRENME SÜRECİ

- "Bugün seninle birlikte bir şarkı söyleme oyunu oynayacağız. Fakat bu şarkıyı bilinenden farklı bir şekilde hiç sözcük kullanılmadan sadece sesleri kullanılarak söyleyeceğiz." açıklaması yapılır.
- Çocuktan en sevdiği şarkı ismini söylemesi istenir.
- Yetişkin tarafından bu şarkı sadece "e" sesi kullanılarak söylenir (Şarkı söylenirken hiç bir hece ve sözcük kullanılmaz.)
- Örneğin çocuğun en sevdiği şarkı "Ali Baba'nın Çiftliği" şarkısı ise şarkı, sözleri söylenmeden yalnızca "e" sesi kullanılarak söylenir.
- Çocuğun şarkıya eşlik etmesi ve yetişkinin söylediği gibi yalnızca "e" sesini kullanarak şarkıyı söylemesi sağlanır.
- Şarkı sonrasında çocuktan "e" sesiyle başlayan sözcükler üretmesi istenir.
- Yetişkin tarafından "e" sesi ile başlayan bazı sözcüklere dair ipuçları verilerek çocuğun "e" sesi ile başlayan sözcükler üretmesi sağlanır.(örneğin; elma-eskici ve erik gibi)
- Çocuğa "Şimdi sana bazı sözcükler söyleyeceğim. Bu sözcüklerden bazıları "e" sesi ile başlarken bazıları "e" sesi ile başlamıyor. Beni dikkatlice dinleyip farklı sesle başlayan sözcükleri bulmanı istiyorum." açıklaması yapılarak "elbise, eşofman, elek, etek, araba, eskimo, eski, aslan" sözcükleri söylenir.
- Çocuktan farklı sesle başlayan "araba ve aslan" sözcüklerini fark etmesi beklenir.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur;

Şarkıyı söylerken hangi sesi kullandık?

Bu sesle başlayan sözcüklerden hangilerini hatırlıyorsun?

Aynı şarkıyı "a" sesini kullanarak söylemek ister misin?

Bu oyunu başka hangi şarkıları söyleyerek oynamayı istersin?

Sözcükler olmadan şarkı söylemek nasıl bir duyguydu?

ETKİNLİK 31. BENZER SESLER DUYUNCA ZIPLIYORUM

Etkinlik Türü: Oyun, Hareket ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu **:** 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: **Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** *(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.)*

Dil Gelişimi

Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. *(Göstergeleri: Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.)*

Motor Gelişim

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar. *(Göstergeleri: Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.)*

OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

Madde 45. Kendisine söylenen iki sözcükteki benzer sesleri bulur (bak, kap gibi).

MATERYALLER: Sözcük çiftleri

SÖZCÜKLER: Çift, sıçramak

KAVRAMLAR: Zıt: Benzer-farklı

ÖĞRENME SÜRECİ

- "Bugün seninle birlikte bir sözcük oyunu oynayacağız. Bu oyunda yer alan bazı sözcük çiftleri tıpkı tekerlemelerde yer alan sözcükler gibi birbirine benziyor. Söyleyeceğim sözcük çiftlerini dikkatlice dinlemeni istiyorum." açıklaması yapılır.
- Çocuktan benzer sesle biten sözcük çifti duyduğu zaman bir adım öne sıçraması, farklı sesle biten sözcük çifti duyduğu zaman ise hareket etmeden beklemesi istenir.
- "Poşet- sepet", "taş- kaş", "lamba-araba", "kitap-televizyon", "masa-yarasa", "lamba-torba", "keklik- terlik" ve "pencere-duvar" sözcük çiftleri birer birer çocuğa söylenir.
- Oyun çocuğun istediği takdirde defalarca oynanır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur;

Az önce oynadığımız oyunun kuralını bana anlatır mısın?

Oyunda yer alan sözcük çiftlerini hatırlıyor musun?

Oyunun en eğlenceli yeri neresiydi?

Sıçramaktan başka bu oyunu hangi şekilde oynamak isterdin?

Daha önce buna benzer bir oyun oynadın mı?

Lamba ve araba sözcüklerinin yer aldığı bir tekerleme oluşturmak ister misin?

ETKİNLİK 36. NE ÇİZDİĞİMİ HİSSET

Etkinlik Türü: Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu **:** 48-60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Dil Gelişimi

Kazanım 1: Görsel materyalleri okur. *(Göstergeleri: görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.)*

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2: Nesne durum ve olayla ilgili tahminde bulunur. *(Göstergeleri: nesne/durum /olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.)*

Motor Gelişim

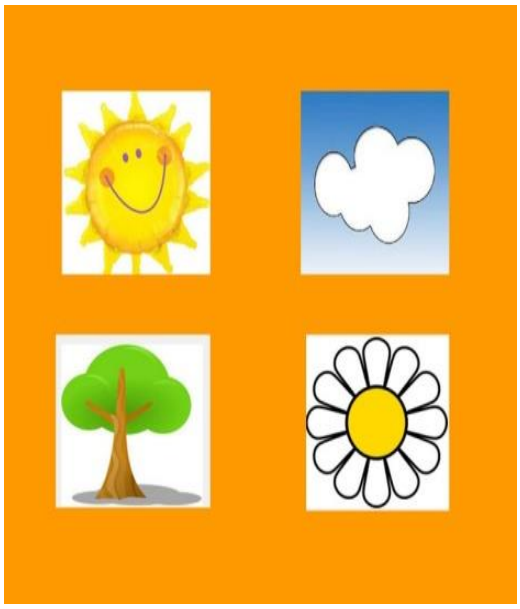
Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. *(Göstergeleri: Kalem kontrolünü sağlar.)*

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 15: Kendine güvenir. *(Göstergeleri: Gerektiğinde liderliği üstlenir.)*

YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ MADDELERİ

Madde 2. Kalemi uygun şekilde tutar.



MATERYALLER: Güneş, bulut, ağaç ve papatya resmi, kurşun kalem ve bir adet çizgisiz A4 kâğıdı

SÖZCÜKLER: Çizim

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuğa onunla birlikte bir çizim oyunu oynanacağı söylenir.
- "Güneş", "bulut", "papatya" ve "ağaç" resimlerinin yer aldığı sayfa gösterilir.
- Çocukla birlikte havaya "güneş", "bulut", "papatya" ve "ağaç" resimleri çizilir.
- "Önce parmağınla daha sonra kalemle resimlerin üzerinden geçmeni istiyorum. Şimdi bu resimleri başka bir kâğıda çizeceğiz fakat birimizin gözleri kapalı olacak. " açıklaması yapılır.
- Çocuğun gözleri bağlanarak eline bir kalem verilir.
- Yetişkin çocuğun elini avucunun içine alarak dört resimden birini çizmesine yardım eder.
- Çizim anında çocuğun kalemi baş, orta ve işaret parmakları desteğiyle tutmasına yardım edilir.
- Çocuktan çizilen resmin ne olduğunu tahmin etmesi istenerek cevapları alınır.
- Eş değişikliği yapılarak oyuna devam edilir ve yetişkinin gözleri bağlanır.
- Çocuktan oyuna liderlik yapması istenir.
- Çocuğun yetişkinle birlikte kalemi tutması ve resmi çizme konusunda yetişkine yardım etmesi sağlanır.
- Etkinlik sonrasında çocukla birlikte içinde "güneş, bulut, çiçek ve ağaç" sözcüklerinin geçtiği bir şarkı veya bir öykü oluşturulur.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuğa aşağıdaki sorular sorulur

Az önce oynadığımız çizim oyununda hangi resimler vardı?

Oyunun en kolay yeri neresiydi?

Resimleri tahmin etmek hoşuna gitti mi?

Hangi resmi tahmin etmekte zorlandın?

Hangi resmi çizmek daha kolaydı?

Etkinlikte başka hangi resimlerinin yer almasını isterdin?

Daha önceden böyle bir oyun oynadın mı?

EK 4.

ADLARINA, TÜRLERİNE, KAZANIMLARINA VE GÖSTERGELERİNE GÖRE HAFTALIK ETKİNLİKLER

1.Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Ön Kapak Arka Kapak (1. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.) Kazanım: Yer Değiştirme Hareketi Yapar. (Göstergeleri: Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye atlar.)
Kitabı Doğru Tutalım (2. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır.) Kazanım: Nesneleri ölçer. (Göstergeleri: Standart olmayan birimlerle ölçer.) Kazanım: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. (Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.)
Parmağım Satırlar Üzerinde Geziyor (3. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Yazının yönünü gösterir.) Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.)
Sayfa Çevirmece (4. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır) Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.) Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Mekânda konum alır.)
Öyküm İçin Kapak Tasarlıyorum (5. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar.) Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

2. Hafta

Etkinlik adı	Etkinlik türü	Kazanım ve Göstergeler
Burada Neler Var? (1.Gün)	Fen, Oyun ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.) Kazanım: Okuma farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.)
Karikatür İnceleyelim (2.Gün)	Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)
Bu Sembolleri Tanıyorum (3.Gün)	Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler.) Kazanım: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır. (Göstergeleri: Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.) Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyaller ile ilgili sorulara cevap verir.)
Sayı Grafiği Oluşturuyorum (4.Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Malzemelere elleriyle şekil verir. Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar.)
İsmim Kaçıncı Satırda Saklanmış (5.Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Sıra bildiren sayıyı söyler.) Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar.)

3.Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Tanıdığım Ürünler (1. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.)
Kimin İsmi (2. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.)
Üç Haber (3. Gün)	Türkçe ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.)
Sözcük Tekrarlamaca (4. Gün)	Türkçe ve Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Etkinlik Türü: Kazanım: Nesne/Varlığın adını söyler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.) Kazanım: Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.) Kazanım: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Raket/sopa ile sabit topa vurur.)
Ben Onları Tanıyorum (5. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

4.Hafta

Etkinlik adı	Etkinlik türü	Kazanım ve Göstergeler
Sözcük Avı (1. Gün)	Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izlediklerini açıklar.)
Sorular Soralım (2. Gün)	Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Soru cümlesi kurar.) Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve özgün yollarla ifade eder.) Kazanım: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.) Kazanım: Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.)
Yanlış Sözcükler (3. Gün)	Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Zamanla ilgili kavramları açıklar. (Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.)
Dinlenme Saati İçin Bir Öykü Anlatıyorum (4.. Gün)	Türkçe Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.) Kazanım: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.) Kazanım: Dinlenmenin önemini açıklar. (Göstergeleri: Kendisi için dinlendirici etkinliklerin neler olduğunu söyler. Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.)
Eski Bir Şarkı Yeni Bir Öykü (5. Gün)	Türkçe ve Müzik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler. Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.) Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

		(Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.) Kazanım: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler.) Kazanım: Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.)

5. Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Öykümü Şarkıya Dönüştürüyorum (1. Gün)	Müzik ve Türkçe Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler. Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.) Kazanım: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.) Kazanım: Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.)
Kutucuklardaki Sözcükler (2. Gün)	Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. (Göstergeleri: Nesne ya da varlıkları uzunluklarına göre sıralar.) Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri yan yana dizer.)
Her Heceye Bir Boncuk (3. Gün)	Matematik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.) Kazanım: Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.)
Uzun Sözcük-Kısa Sözcük (4. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder.) Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren

		hareketleri yapar. (Göstergeleri: Malzemeleri değişik şekillerde katlar.)
Hayvanların sesine ne oldu? (5. Gün)	Türkçe ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Verilen sese benzer sesler çıkarır.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)

6. Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Dudak Okuma Oyunu (1. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler.) Kazanım: Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)
Benzer Sesli Sözcükler (2. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.) Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)
Sözcüksüz Şarkı (3. Gün)	Müzik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik	Kazanım: Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Verilen sese benzer sesler çıkarır.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.) Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.) Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre gruplar.)
Benzer Sesli	Oyun ve Okuma	Kazanım: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre

Eşyalar Dans Ediyor (4. Gün)	Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	ayırt eder, eşleştirir.) Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.)
Bir Tekerlemem Var (5. Gün)	Türkçe ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.)

7.Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Benzer Sesler Duyunca Zıplıyorum (1. Gün)	Oyun, Hareket ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.) Kazanım: Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.)
Yanlış Ses-Doğru Ses (2. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)
Kayıp Ses (3. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.)
Dairelerin İçini Dolduralım (4. Gün)	Sanat, Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği(Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın şeklini söyler.) Kazanım: Geometrik şekilleri tanır. (Göstergeleri: Geometrik şekillere benzeyen nesneleri gösterir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.) Kazanım: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Farklı boyut ve ağırlıktaki nesneleri hedefe atar.)

Halıdaki Şekillerim (5. Gün)	Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri toplar. Nesneleri yan yana dizer. Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar.)

8. Hafta

Etkinlik adı	**Etkinlik türü**	**Kazanım ve Göstergeler**
Ne Çizdiğimi Hisset (1. Gün)	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.) Kazanım: Nesne durum ve olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum /olayın ipuçlarını söyler. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalem kontrolünü sağlar.) Kazanım: Kendine güvenir. (Göstergeleri: Gerektiğinde liderliği üstlenir.)
Kaç Harf Var (2. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.) Kazanım: Neden sonuç ilişkisi, kurar. (Göstergeleri: Bir kısmı verilen öyküyü tamamlar.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalem kontrolünü sağlar.)
Gazetedeki Satırlar (3. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Etkinlik Türü: Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Nesneleri sayar. (Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Çizgileri istenilen nitelikte çizer.)
Çizgilerin Üzerini Dolduralım	Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri

(4. Gün)	(Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	yapar. (Göstergeleri: Malzemelere elleriyle şekil verir. Çizgileri istenilen nitelikte çizer.)
Alışveriş Listesi Hazırlayalım (5. Gün)	Etkinlik Türü: Alan gezisi ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler.) Kazanım: Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) Kazanım: Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresindeki yazıları gösterir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Kalemi doğru tutar.)
Kâğıdımı Eğiyorum (6. Gün)	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği (Bireysel Etkinlik)	Kazanım: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.) Kazanım: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.) Kazanım: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Çizgileri istenilen nitelikte çizer.)