

**AİLE TEMELLİ OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF FAMILY BASED EARLY LITERACY
PROGRAM ON CHILDREN'S EARLY LITERACY SKILLS**

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK'ın hazırladığı “Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

¼ye (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN

¼ye Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER

¼ye Prof. Dr. N. Semra ERKAN

¼ye Doç. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 17 /04/2014 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.*

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

* Tez çalışması Enstit¼ Yönetim Kurulu tarafından onaylandıktan sonra ciltlenmelidir. Çünkü Enstit¼ Yönetim Kurulunun tezde eksikler bulması durumunda öğrencinin tezini yeniden ciltlettirmesi gerekecektir.

AİLE TEMELLİ OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilkökul programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programının geliştirilmesi; bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu araştırmada geliştirilen programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 3x3 (üç grup; deney, kontrol ve plasebo grubu, 3 ölçüm; ön test, son test, izleme testi) deneysel araştırma modelinde yürütülen bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'dır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileridir. Bu araştırmanın deney grubunu Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'na katılan aileler ve çocukları, kontrol grubunu bu programa katılmayan aileler ve çocukları oluşturmaktadır. Plasebo grubunu ise okuma yazmaya hazırlıkla ilgili olmayan seminerlere katılan aileler oluşturmaktadır. Deney grubunu oluşturan anne ve babalara 23 oturumdan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri aile ve çocuk boyutlarında ayrı ayrı elde edilmiştir. Aile boyutunda "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği" ve "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği" kullanılarak programın aileler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler elde etmek için; Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ) ve Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Programın çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ailelerin bu süreçteki uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla

Kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Grupların alt ölçeklerden ve toplamda aldıkları sınav puanlarını karşılaştırmak amacıyla “tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA)” sonuçlarından yararlanılmıştır. Grupların düzeltilmiş son test puanları arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Bonferoni testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının etkisinin uzun süreli olup olmadığını belirlemek amacıyla 4 ay sonra izleme testi yapılmıştır. Yapılan izleme testlerinin sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yani ailelerin okumaya yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları katıldıkları eğitim programı ile yakından ilişkilidir. Ayrıca programın çocukların erken okuryazarlık becerilerini (ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı) olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı incelendiğinde, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı, Okul öncesi eğitim, Okuma yazmaya hazırlık, Aile.

Danışman: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

THE EFFECT OF FAMILY-BASED EARLY LITERACY PROGRAM ON THE CHILDREN'S EARLY LITERACY SKILLS

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a readiness program which is convenient for development characteristics of children at pre-school stage, interests, needs and expectations of families and children, pre-school education and primary school programs; and to determine the effects of this program on children's early literacy skills through the opinions and practices of families on early literacy. With the aim of demonstrating the efficiency of the program developed in this study, the pretest-posttest control group design was used in the study. The independent variable conducted in this 3x3 (three groups; experimental, control and placebo groups, 3 evaluations; pretest, posttest, trail test) experimental research model is The Family-Based Early Literacy Program. The dependent variables of the research are opinions and practices of families on the process of early literacy and the early literacy skills of children. The experimental group of this research is composed of families and their children who are participating in The Family-Based Early Literacy Program and the control group is composed of families and their children who are not participating in this program. Placebo group is composed of families who attend seminars which are not related to early literacy. A 23-session long education program developed by a researcher was applied to families who compose the experimental group. Seminars which lasted for 20 weeks were held for the placebo group, and the control group meanwhile, was not interfered in any way. The data of the research was separately collected in family and child dimensions. In parent dimension, the effect of the program on families was studied by using "Families' Opinions Scale on Early Literacy Process" and "Family Practices during Early Literacy Process". In order to collect data related to the effect of the program on children's early literacy skills; Phonological Awareness Scale, Word and Print Awareness Scale, Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI) and Frostig Visual Perception Test were used. In order to specify the program's effect on children's early literacy skills and on the practices of families during this process, covariance analysis (ANCOVA) was

performed. "Single factor analysis of covariance (ANCOVA)" results were used to compare and contrast the posttest grades which the groups received from subscales and in total. The significant difference in adjusted posttest grades between certain groups was defined according to Bonferoni test results. 4 months later, a trail test was performed to observe whether the effect of The Family-Based Early Literacy Program was long-standing or not. The results of trail tests were analysed with t-test. The findings gathered from the research proved that The Family-Based Early Literacy Program was influential in the opinions of families on early literacy process and its practices. In other words, opinions of families on early literacy process and its practices are closely related to the education program which they attended. In addition, it was indicated that the program positively affected early literacy skills (voice awareness, visual perception, expressive and receptive language, word and print awareness) of children. When the persistency of the effect of the program early literacy skills of children was analysed, it was found out that The Family-Based Early Literacy Program was efficient in developing voice awareness, visual perception, expressive and receptive language, word and print awareness skills of children.

Keywords: The Family-Based Early Literacy Program, Preschool Education, Early Literacy, Family.

Advisor: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University, Department of Early Childhood Education.

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

TEŞEKKÜR

Yaşamımda bir dönüm noktası olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, yalnızca akademik hayatta değil özel hayatta da mutlu olabilmek adına çok şey öğrendiğim ve model aldığım değerli hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN' a sonsuz teşekkür ederim. Doktora sürecimin her aşamasında en iyi şekilde ilerleyebilmem için gereken ilgi ve bilimsel desteği sağlayan, bana güvenen ve emek veren değerli hocam iyi ki varsınız...

Çalışmamın başından sonuna kadar tezimi büyük bir titizlikle izleyen, yapıcı eleştirileri, farklı bakış açıları ve önemli geri bildirimleriyle tezimin zenginleşmesine katkı sağlayan, tez izleme komitemdeki değerli hocalarım Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e ve Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a teşekkür ederim.

Çalışmam süresince istatistiksel konularda bana rehberlik eden değerli hocalarım Prof. Dr. Selahattin GELBAL ve Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a teşekkür ederim. Ayrıca istatistik konusunda tezime büyük katkılar sağlayan, beni her fırsatta motive eden ve kendisini tanımaktan mutluluk duyduğum, hayatımın her döneminde dostum diyeceğim Dr. Bilge GÖK' sonsuz teşekkür ederim.

Doktora tez savunma jürimde yer alan, öneri ve yönlendirmeleri ile tezimin en güzel şekilde tamamlanmasında emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Fulya TEMEL ve Prof. Dr. Semra ERKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim süresince değerli bilgilerini benimle paylaşan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın verilerini toplama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine ve öğretmenlere; öğrenmeye ve gelişmeye açık olan, güler yüzünü eksik etmeyen, programın başarıyla uygulanması için özveriyle çalışan ailelere ve çocuklara sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca akademik ve sosyal hayata ilişkin değerli bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN, Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ Dr. Vedat BAYRAKTAR, ve Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Bana olan inançları ile beni cesaretlendiren, tezimi bitirebilmem için motivasyon kaynağı olan, yaşamımdaki en büyük zenginliklerimden, sevgili dostlarım Yrd. Doç. Dr. Özlem AKTAŞ YOKUŞ, Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN, ve Arş. Gör. Hilal KARAKUŞ'a çok teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesine başladığımda sempatik ve yardımsever tavırlarıyla beni karşılayan ilk arkadaşım H.Gözde ERTÜRK'e, her zaman gösterdiği ilgisi, güler yüzü, desteği ve güzel paylaşımlarımız için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince, çalışmalarının en yoğun zamanlarında bile, gereksinim duyduğum her an yanımda olan, akademik bilgisini, sevgisini, desteğini ve güvenini hiç eksik etmeyen anlayışlı, öz verili ve narin dostum Hatice UYSAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mutlu ve huzurlu bir ailede yetişmemi sağlayan, beni başarıya motive eden, sevgilerinden hep güç aldığım sevgili annem, babam ve kardeşlerim, hep yanımda olduğunuz için, bu süreçteki sabrınız ve anlayışınız için sonsuz teşekkürler.

Ve sevgili eşim... Tanıdığım ilk günden itibaren bir an olsun beni yalnız bırakmayan, varlığıyla bana güven veren, sevgisini, sabrını ve desteğini her zaman hissettiren sevgili eşim Faruk ALTINKAYNAK, bu yolda da beni yalnız bırakmadığın için, hayatıma kattığı bütün güzellikler için gönülden teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
ŞİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	7
1.3.1. Alt Problemler	7
1.3.1.1. Ailelere İlişkin Alt Problemler	7
1.3.1.2. Çocuklara İlişkin Alt Problemler	7
1.4. Denenceler	8
1.4.1. Ailelere İlişkin Denenceler	8
1.4.2. Çocuklara İlişkin Denenceler	8
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
1.8. Araştırmanın Kuramsal Temeli	11
1.8.1. Okuryazarlık	11
1.8.1.1. Erken Okuryazarlık Becerileri	14
1.8.1.1.1. Sözel Dil Becerisi	16
1.8.1.1.2. Ses Farkındalığı	17
1.8.1.1.3. Yazı Farkındalığı	19
1.8.1.1.4. Görsel Algı	21
1.8.1.1.5. Sözcük Dağarcığı	23
1.8.2. Aile Eğitimi ve Aile Destek Programları	24
1.8.2.1. Ülkemizde Uygulanan Aile Eğitimi ve Destek Programları	28
1.8.2.1.1. 5-6 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP)	28
1.8.2.1.2. Baba Destek Programı (BADEP)	29
1.8.2.1.3. Okul Öncesi Veli- Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP) ...	30
1.8.2.1.4. Aile Mektupları Projesi	30
1.8.2.1.5. Ana Baba Okulu	31
1.8.2.1.6. Anne Çocuk Eğitimi Programı	32
1.8.2.2. Yurt Dışında Uygulanan Aile Eğitimi ve Destek Programları	33
1.8.2.2.1. Head Start (Erken Başlangıç Programı)	33
1.8.2.2.2. Early Head Start (Erken Başlangıca Hazırlık Programı)	34
1.8.2.2.3. Parents As Teachers- PAT (Öğretmen Olarak	35
Ebeveynler Programı)	
1.8.2.2.4. AVANCE Parent Child Education Program (Anne-	36
Çocuk Eğitim Programı	
1.8.2.2.5. Family Coops (Aile Birlikleri)	37
1.8.2.2.6. Home Instruction Program for Preschool Youngsters-	38
HIPPY (Okul Öncesi Çocuklar İçin Ev Merkezli Aile Eğitim	
Programı)	

1.8.2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ailenin Rolü	39
1.8.2.4. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı Çerçevesinde Aile ve Erken Okuryazarlık	43
1.8.2.5. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Aile ve Erken Okuryazarlık	45
1.8.3. Aile Okuryazarlığı ve Aile Okuryazarlık Programları	47
1.8.3.1. Aile Okuryazarlığı	47
1.8.3.2. Aile Okuryazarlık Programları	50
1.8.3.3. Yurt Dışında Uygulanan Aile Okuryazarlık Programları	58
1.8.3.3.1. Kenan Family Literacy Model (Kenan Aile Okuryazarlığı Modeli)	58
1.8.3.3.2. Even Start Family Literacy Program (Even Start Aile Okuryazarlık Programı)	58
1.8.3.3.3. Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar)	60
1.8.3.3.4. Early Access to Success in Education-Project EASE (Eğitimde Başarı İçin Erken Girişim)	62
1.8.3.3.5. Intergenerational Literacy Project-ILP (Kuşaklararası Okuryazarlık Projesi)	63
1.8.3.3.6. The Learning with East Aurora Families-LEAF (Doğu Aurora Aileleri ile Öğrenme Projesi)	64
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69
2.1. Ev Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi İle İlgili Araştırmalar	69
2.2. Aile Okuryazarlık Programlarının Etkisi İle İlgili Araştırmalar	73
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Deseni	77
3.2. Çalışma Grubu	79
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği ..	80
3.3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği ..	83
3.3.3. Fonolojik Farkındalık Ölçeği	85
3.3.4. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği	86
3.3.5. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	87
3.3.6. Frostig Görsel Algı Testi.....	89
3.4. Verilerin Analizi	90
3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	91
3.6. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Hazırlanması ve Uygulanması	93
3.6.1. Programın Gerekçesi	93
3.6.2. İhtiyaç Belirleme	95
3.6.3. Programın Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Yer Alacak Uzmanlar Grubunun Oluşturulması	96
3.6.4. Programın İlkeleri	96
3.6.5. Programın Amaçları	97
3.6.6. Programın İçeriği	98
3.6.7. Programın Eğitim Durumları/Öğrenme Öğretme Süreçleri	101
3.6.8. Programın Değerlendirme Süreci	101
3.6.9. Programın Uygulanacağı Ortam	102
3.6.10. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Oturma Planları	102

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	116
4.1. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	116
4.1.1. Programın Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşlerine Etkisine İlişkin Bulgular	116
4.1.2. Programın Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Uygulamalarına Etkisine İlişkin Bulgular	120
4.1.3. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşleri ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	123
4.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	124
4.2.1. Programın Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	124
4.2.2. Programın Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	128
4.2.3. Programın Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	131
4.2.4. Programın Çocukların Görsel Algı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	133
4.2.5. Programın Kalıcılığına İlişkin Bulgular	136
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	143
5.1. Sonuçlar	143
5.2. Öneriler	145
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	145
5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler	146
KAYNAKÇA	148
EKLER DİZİNİ	170
EK-1: Etkinlik Takip Çizelgesi	171
EK-2: Eylem Planı Takip Çizelgesi	172
EK-3: Örnek Oturum Planı	173
EK-4: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni	181
EK-5 Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Uygulama İzni	182
ÖZGEÇMİŞ	183

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	80
Tablo 3.2. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarındaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	80
Tablo 4.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	116
Tablo 4.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	117
Tablo 4.3. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	120
Tablo 4.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.....	121
Tablo 4.5. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları Arasındaki Korelasyon	123
Tablo 4.6. Çocukların TİFALDİ Testi Alt Boyutları ve Toplam Sontest (Standart Puan ve Eşdeğer Yaş) Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	125
Tablo 4.7. TİFALDİ Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	126
Tablo 4.8. Çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	128
Tablo 4.9. Fonolojik Farkındalık Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları.....	129
Tablo 4.10. Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	131
Tablo 4.11. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	131
Tablo 4.12. Çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeği Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	134
Tablo 4.13. Frostig Görsel Algı Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	135
Tablo 4.14. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Fonolojik Farkındalık Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları ...	137
Tablo 4.15. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Frostig Görsel Algı Testi Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.16. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları.....	139

Tablo 4.17. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Türkçe İfade Edici Dil ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları.....	141
--	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen	74
Şekil 3.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Oturum Planı	96

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TİFALDİ: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi

AÇEP: Anne-Çocuk Eğitimi Programı

BADEP: Baba Destek Programı

OVÇEP: Okul Öncesi Veli- Çocuk Eğitim Programı

PAT: Parents As Teachers

HIPPY: Home Instruction Program for Preschool Youngsters

1. GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerileri ile aile okuryazarlık programları arasındaki ilişki bağlamında; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve literatür bilgisine yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Değişen hayat şartları, şehirleşme ve gelişen iletişim teknolojileri, yaşadığımız hayatı yeniden sorgulamayı gerektirmektedir. Sorgulanacak tutum ve davranışlardan biri de okuryazarlıktır. Başlangıçta okuma ve yazma eylemi ile sınırlı bu kavram, günümüzde gelişen tanımları ile hayatın her alanında önem kazanmaya başlamıştır. Dünyada, okuryazarlık artık bir beceri olarak değil kültür ve gelenek kelimeleriyle tanımlanmaktadır. Böylesine, geniş bir anlam çerçevesine sahip okuryazarlığa kişi ve toplumun değer vermesi, takdir etmesi, ulaşmak istemesi hem bireylerin hem de toplumların gelişmişlik düzeyini etkilemesi açısından önemlidir (Aşıcı, 2009). Bireylerin iyi bir okuryazar olmasının temelinde, okuma yazmaya karşı ilgi ve motivasyonunun artmasında ve okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirmesinde erken yaşlarda sağlanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının rolü büyüktür. Okul öncesi dönem çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve psikomotor açıdan pek çok bilgi ve beceriyi kazanmasında kritik dönem olduğu gibi okuryazarlıkla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazanmasında da kritik bir dönemdir. Çocuğun erken yaşlarda okumayla ilgili edindiği bilgi ve deneyimler daha sonraki yaşantısını biçimlendirebilecek güçtedir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan çalışmalar bütünüdür. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları okuma yazma öğrenebilmek için gerekli olan görsel ve işitsel ayırt ediciliğin çocukta gelişebilmesi için, birtakım ön becerilerin kazanılması süreci olarak da ifade edilmektedir (Akt. Kandır, Şahin Tezel, Dilmaç Yazıcı, 2010). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında, okul öncesi eğitim kurumlarında görsel algılama çalışmaları, işitsel algı çalışmaları, kelime dağarcığının ve sözlü ifadenin gelişmesi, yönergeleri

dinleme, anlama ve yerine getirme becerisini geliştirme, kalem tutma ve el becerisini geliştirme çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme becerilerinin gelişimi, dikkat süresi ve dikkat yoğunluğunu artırma, bellek gelişimi çalışmaları ile güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarının yapılması öngörülmektedir (MEGEP, 2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanan planlı etkinlikler kadar çocuğun günlük yaşantısında karşılaştığı fırsatlar da okuma yazmaya hazırlık becerilerini şekillendirmektedir. Dolayısıyla bu süreçte ailelerin okuma yazmaya verdiği değer, tutum ve davranışları, diğer bir ifadeyle okuma yazmaya hazırlık sürecindeki rolü ve sorumluluğu ön plana çıkmaktadır.

Aile okuryazarlığı, aile bireyleri arasındaki okuma yazma inançlarını, uygulamalarını ve okuma yazmanın nesilden nesile aktarılmasını ifade etmektedir (Wasik and Herrmann, 2004). Aile okuma yazma çalışmaları, evde okuma yazma öğrenme ile ilgili iki önemli konuya dikkat çekmiştir: Birincisi, aile bireylerinin çocukları okuma yazmayı edinmeye, geliştirmeye ve kullanmaya teşvik edecek okuma yazma bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bir diğeri ise, çocukların kitaplara erişebilmesi ve ev ortamının çocukların okuma yazma gelişimi üzerinde olumlu bir etki bırakması gerekmektedir (Saracho, 2000).

Ailelerin okuma yazmaya ilişkin inanç, tutum ve davranışları ile çocukların dil ve okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar erken yaşlarda çocuklara sağlanan fırsatların önemine dikkat çekmektedirler. Sonnenschein (2002), ebeveynlerin okuma ve okumayı öğrenme hakkındaki inançlarının, yaptıkları aktiviteleri ve bu aktivitelerde çocuklarıyla nasıl etkileşime girdiklerini etkilediğini belirtmiştir.

Weigel ve Martin (2007) "Okuma Yazma Çalışmasının Temelleri" başlıklı çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma ve dil gelişimindeki rollerine önem verdiklerinde, düzenli olarak çocuklarıyla okuma yazma ve dil geliştirme etkinlikleri gerçekleştirdiklerinde, okuma yazmayı ve dili destekleyecek şekilde ev ortamlarını düzenlediklerinde, çocukların daha güçlü okuma yazma ve dil becerileri geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca ebeveynler okuryazarlık için rol modeli olduklarında ve çocuk bakımından sorumlu kişi ve kurumlarla aktif etkileşime girdiklerinde, çocukların okuma yazma becerilerini kazanma sürecinin kolaylaştığı da belirtilmektedir.

Evde sağlanan okuma yazma çevresinin okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma ve dil becerilerinin gelişimine katkılarını inceleyen bir başka araştırma Weigel, Martin, Bennett (2006) tarafından okul öncesi çocuk okuma yazma ve dil gelişiminin çoklu göstergeleri ile ev ortamının bileşenleri arasındaki geçici ve uzun süreli bağlantıları incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, a) ebeveynlere ait okuma-yazma alışkanlıklarının ebeveyn okuma inançları ile, b) ebeveyn okuma inançlarının evdeki ebeveyn-çocuk okuma-yazma ve dil etkinlikleri ile ve c) ebeveyn-çocuk okuma-yazma ve dil etkinliklerinin ise çocuğun yazı bilgisi ve okuma ilgisi ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile ebeveynlerin okul öncesi dönemi çocukları ile okuma yazma ve dil etkinliklerine katılımının yazı bilgisi ve okumaya ilgi ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler çocuklarına sesli okuduklarında, evde çocuklarının kullanımı için resimli kitaplar sağladığında, çocukları ile kütüphaneye gittiklerinde ve tekerleme ezberlettirdiğinde, hikâye anlattığında, resim çizdirdiğinde ve çocukları ile oyun oynadıklarında, bu çocukların yazı yazma becerilerinin daha fazla geliştiği ve kitap okumaya karşı daha güçlü bir ilgi duydukları görülmüştür. Ailelerin, çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimine etkilerini inceleyen bu araştırmalar ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki tutum ve davranışlarının önceden sahip oldukları bilgiler ve edindikleri deneyimlerle ilişki olduğunu da göstermektedir.

Ebeveynlere destek sağlamayı hedefleyen çalışmalardan biri *Erken Yaşta Okuryazarlık: Sesler ve Kelimelerden oluşan bir Ninni (Early Literacy: A Lullaby of Sounds and Word)* çalışmasıdır. Michigan Eyalet Üniversitesindeki Aileler ve Topluluklar İşbirliği (The Families and Communities Together) (FACT) koalisyonu, küçük çocuklarda okuma-yazmaya hazırlık ile ilgili ebeveynlere eğitim broşürü hazırlanması çalışmasına destek sağlamıştır. Erken Yaşta Okuryazarlık: Sesler ve Kelimelerden oluşan bir Ninni, (*Early Literacy: A Lullaby of Sounds and Words*) başlığıyla okuma yazmaya hazırlık yaklaşımlarına dayanan bir broşür geliştirilmiştir. Bu broşürün amacı, ailelere yeni okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri için kolay ve pratik önerilerde bulunmak ve gelişimsel açıdan uygun bilgiler sağlamaktır. Koher ve Shedd (2005)'in yaptıkları araştırmada, okuma yazmaya hazırlık ile ilgili ebeveyn davranışlarının, eğitim broşürünün alınması sonucunda değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmada davranış

değişikliğinin, ebeveynlerin materyali alma şekline göre daha fazla olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, *Erken Yaşta Okuryazarlık: Sesler ve Kelimelerden oluşan bir Ninni (Early Literacy: A Lullaby of Sounds and Words)* isimli broşürü alan katılımcıların, broşürü almadan önceki değerlendirmeye göre okuma yazma davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili tutum ve davranışlarının, çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi göz önüne alındığında, okuma yazmaya hazırlık konusunda farkındalıklarını arttırmak, çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazandırmak önemlidir. Ancak ülkemizde aile eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların sınırlı içerikte olması, okuma yazmaya hazırlık konusunun aile boyutunda ele alınmaması bu alandaki önemli bir eksikliğe dikkat çekmektedir. Bu ihtiyacı gidermeye yönelik programların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması erken yaşlarda okuryazarlığa karşı ilgi ve alışkanlığın oluşmasına katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilkökul programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programının geliştirilmesi ve bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin belirlenmesidir.

Okumayı ve yazmayı öğrenmek, çocuğun okuldaki ve daha ilerideki yaşamı için çok önemlidir. Çocuğun okula başarılı bir biçimde devam edip edemeyeceğinin ve okuryazar topluma aktif olarak katılıp katılamayacağıın en iyi göstergelerinden biri de okuma ve yazmadaki gelişme seviyesidir. Bireylerin okuma ve yazma yetenekleri yaşam boyu gelişme gösterse de, okul öncesi dönem en önemli dönemdir (National Association for the Education of Young Children, 1998). Çocuğun sosyal, duygusal, psikomotor, dil becerilerinin gelişiminde olduğu gibi okuma yazma becerilerinin gelişiminde okul öncesi yılların önemi dikkate alındığında bu yıllarda çocuğa sağlanan fırsatlar daha çok önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamları bu amaçlara ulaşmak için eşsiz fırsatlarla doludur. Bu süreçte öğretmenin iyi bir rehber, programın da iyi bir yönlendirici olması beklenir.

Bunun sağlanması ancak dinamik bir programla mümkündür (Güleç, 2008). Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını destekleyecek programlar yapılmasına rağmen ailelere yönelik okuma yazmaya hazırlık programına rastlanmamaktadır. Mevcut çalışma alandaki bu eksikliğin giderilmesi yönünde ilk olması ve yapılacak çalışmalara fikir vermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde ailenin etkisini belirlemek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Etkili bir okul öncesi eğitimin bileşenlerinden biri ailenin sürece aktif katılımıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aile eğitimi ve aile katılım çalışmaları incelendiğinde; katılım çalışmalarının çocukların gelişimleri hakkında ailelere bilgi verme, maddi destek sağlama konularıyla sınırlandırıldığı, aile eğitim çalışmalarının ise daha çok iletişim, duygusal ve sosyal gelişim, çocuk yetiştirme tutumları üzerine odaklandığı görülmektedir. Aile katılımı ve eğitimi konusunda okul öncesi eğitim kurumlarında hedefe yönelik planlamalar yapılmaması, sınırlı sayıda ve içerikte katılım çalışmalarının yapılması bu tür programların geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çocuğa ve aileye önemli katkılar sağlayan aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını az sayıda çalışmalara ve tesadüflere bırakmak yerine ihtiyaca yönelik, planlı ve etkili programlarla yürütmek süreci daha verimli kılacaktır.

Çocukların evde aileleriyle geçirdikleri zaman, okul öncesi eğitim kurumlarına temel oluşturan pek çok becerinin kazanılmasında ya da bu kurumlarda temeli atılan becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Aileler çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini nasıl desteklemeleri gerektiği konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ailelere yönelik okuma yazmaya hazırlık programları, ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, tutum ve davranışlarını olumlu etkileyerek çocuklarına günlük yaşamda çeşitli ve etkili fırsatlar yaratmalarına olanak sağlama açısından etkilidir.

“Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”, okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının sadece el-göz koordinasyonunun sağlanması ya da seslerin tanınması olarak ele alınmadığını vurgulamak açısından da önemlidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik olmalıdır. Örneğin, duyuşsal alanda okuma yazmaya ilgi, istek ve ihtiyaç duyma,

kendine güven duyma; sosyal gelişim alanında yönergelere uyma, grup halinde çalışma, başkasını dinleme; psikomotor alanda el-göz koordinasyonunu sağlama, kalem tutma; bilişsel alanda benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi çalışmalar da okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele alınabilir. Bu program okuma yazma çalışmalarının dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi pek çok beceriyi içeren kapsamlı çalışmalar olduğu konusunda ailelerde farkındalık yaratmak açısından da önemlidir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ailelerin üstlendiği bir diğer önemli rol ise "model" olmasıdır. Çocukların, aile bireylerinin okuma ve yazmaya karşı ilgi, tutum ve davranışlarını model aldıklarını da göz önüne alan "Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı"nda ailelere iyi bir okuryazar modeli olmanın önemini ve örnek uygulamaları sunularak ailede ve çocukta okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilebilir. "Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı" ailelerin okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakla birlikte, çocuklarının akademik becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceklerinin farkına varmalarını sağlayarak kendilerine olan güveninin artmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada hazırlanan ve uygulanmış olan "Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı", ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını olumsuz etkileyeceğinden kaygı duyan ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına aileleri yönlendirmekte sıkıntı yaşayan öğretmenler için de önemlidir. Hazırlanan bu programın okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için öğretmenlere bir rehber olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusunda sahip olduğu bilgilerin, onların tutum ve davranışlarını şekillendirdiği ve çocukların okuma yazmaya karşı ilgi, tutum ve becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Ancak ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yanlış ya da eksik bilgilere ve tutumlara sahip olmaları bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık konusunda çocukların ilgi ve meraklarının kimi durumlarda engellenmesi kimi durumlarda da gelişimsel özelliklere uygun olmayan yüksek beklentilerle çocukların örselenmesi aileler için çocukların gelişimlerine uygun programların hazırlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ailelere yönelik doğru ve etkili okuma yazmaya hazırlık programlarının hazırlanması, uygulanması ve yaygınlaştırılması, bu programların kısa ve uzun

vadede hem aileler hem de çocuklar üzerindeki etkilerinin takip edilmesi önem kazanmaktadır. Bu düşünceden hareketle araştırmanın problemi şu şekildedir:

1.3. Problem Cümlesi:

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1.3.1.1. Ailelere İlişkin Alt Problemler

1.3.1.1.1. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ve katılmayan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.1.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ve katılmayan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki uygulamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.1.3. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ile bu süreçteki uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1.2. Çocuklara İlişkin Alt Problemler

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocukların;

1.3.1.2.1. Fonolojik farkındalık becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2.2. Görsel algı becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2.3. Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2.4. Sözcük ve yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2.5. İzleme testi sonunda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki

artış (fonolojik farkındalık, görsel algı, sözcük ve yazı farkındalığı, ifade edici ve alıcı dil becerileri), bu programa katılmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki artışa göre ne düzeydedir?

1.4. Denenceler

Bu araştırmada yukarıda ifade edilen amaca ve alt problemlere dayalı olarak aşağıdaki denencelerin doğruluğu test edilecektir.

1.4.1. Ailelere ilişkin denenceler

1.4.1.1. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ile bu programa katılmayan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.1.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin uygulamaları ile bu programa katılmayan ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin uygulamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.1.3. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ile bu süreçteki uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.4.2. Çocuklara ilişkin denenceler

1.4.2.1. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların fonolojik farkındalık becerileri ile bu programa katılmayan çocukların fonolojik farkındalık becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.2.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların görsel algı becerileri ile bu programa katılmayan çocukların görsel algı becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.2.3. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların alıcı dil becerileri ile bu programa katılmayan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.2.4. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerileri ile bu programa katılmayan çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4.2.5. İzleme testi sonunda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki artış (fonolojik farkındalık, görsel algı, sözcük ve yazı farkındalığı, ifade edici ve alıcı dil becerileri), programa katılmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki artışa göre de daha fazladır.

1.5. Sayılılar:

1.5.1. Veri toplamak amacıyla uygulanan testlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5.2. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.3. Ailelerin programı evde beklendiği şekilde uyguladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar:

1.6.1. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve Ankara ilinde bulunan bir anasınıfına giden çocuklar ve bu çocukların aileleriyle sınırlıdır.

1.6.2. "Aile Okuma Yazmaya Hazırlık Programı"nın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi veri toplamak amacıyla kullanılan testlerin sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları: Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan çalışmalar bütünüdür. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları okuma yazma öğrenebilmek için gerekli olan görsel ve işitsel ayırt ediciliğin çocukta gelişebilmesi için, birtakım ön becerilerin kazanılması süreci olarak da ifade edilmektedir (Akt. Kandır, Şahin Tezel, Dilmaç Yazıcı, 2010).

Aile okur yazarlığı: Bu kavram, (1) ailelerin evde yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını anlatmak, (2) çocukların okuma yazma gelişimi ile ilgili müdahaleleri tanımlamak, (3) birden fazla aile bireyinin okuma yazma becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmış bir dizi programı ifade etmek gibi farklı amaçlar için kullanılır (Akt. Caspe, 2003).

Aile okuryazarlığı girişimi: Ailenin, aile üyelerinin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan ve aileleri okuryazarlık faaliyetlerinde destekleyip okuryazarlıkla ilgili kaynaklara ulaşmalarını sağlayan geniş yelpazede bir dizi girişim anlamına gelmektedir (Thomas, Skage, 1998).

1.8. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.8.1. Okuryazarlık

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve bu değişimin sağlayacağı katkı, toplumdaki bireylerin nitelikleri ile yakından ilişkilidir. Bilgi çağı olarak isimlendirilen bu yüzyılda bireylerin sahip olması gereken özellikler sıklıkla sorgulanmaktadır. Değişime ayak uydurabilen, yeniliklere açık, araştıran, sorgulayan, üreten, yaşam boyu öğrenmeye istekli olan bireyler, 21. yüzyılın gereksinim duyduğu niteliklere sahip bireylerdir. Şüphesiz ki bu niteliklerin temelinde okuryazarlığın yeri büyüktür.

Okuryazarlık yıllarca politikacılar, öğretmenler ve toplumdaki diğer bireyler tarafından farklı yönleri vurgulanarak tanımlanmaktadır. Farklı okuryazarlık tanımlarını yapmak ve bunlar arasında ayırım yapmak hangisinin daha geçerli olduğuna karar vermek açısından önemlidir (Roberts, 2005).

Diaz (2007), okuryazarlığın okuyup yazabilme becerisinden çok daha fazla şeyi ifade ettiğini belirterek sosyal yönüne dikkat çekmiştir. Whitehead (2002), okuryazarlığı “demokraside bireyleri özgür yapan şey” olarak tanımlar ve okuryazarlığın, dil grubunun düşünme ve görevleri yerine getirme yollarını değiştiren kültürel bir araç olarak ele alınabileceğini ifade eder.

Ulusal ve uluslararası anketler ise beceriye dayalı bir okuryazarlık tanımı yapmaktadır. Beceriye dayalı okuryazarlık tanımının odak noktası okuryazar olmaktır. Bireyler çeşitli durumlarda ve bağlamlarda okuma ve yazma becerilerini kullanabilmeli, yazılı dili kullanıp anlayabilmelidir (Horning, 2007). Okuryazarlığın geleneksel tanımı; iletişim için yeterli bir seviyede dili kullanabilme ve okuma-yazma yeteneği olarak kabul edilir (Ortiz, 2004). Vicky (2001) okuryazarlığı, ilköğretimden önce başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak tanımlayarak okuryazarlığın sürekliliğine vurgu yapmaktadır. Murphy (2007) ise okuryazarlığın yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna vurgu yapan bir başka tanım yapmıştır. Okuryazarlığı, doğum ile başlayan ve gelişimsel olarak sürekli ilerleyen bir süreç olarak ifade etmiş ve bu süreçte bilişsel beceriler ile dil becerilerinin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğini belirtmiştir. Okuryazarlıkla ilgili tanımlar incelendiğinde, genel olarak okuryazarlığın sadece okuma ve yazma becerisini ifade etmediği yaşam boyu devam eden çok yönlü bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.

Okuryazarlık toplumdaki bireyler için gerekli olan kendi kendini idare edebilme becerisinin oluşumuyla ilişkilidir. Bireylerin okuryazarlık becerileri, toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmasını ve bilinçli kararlar almasını, günlük olarak beyin egzersizleri yapmasını, problem çözme becerilerini, dikkatlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmesini sağlar. Yeterli düzeydeki okuma yazma becerileri, daha yüksek eğitimsel beceriler ve ekonomik yönden iyi olma ile de ilişkilidir. Bilgi ve beceriler toplumda saygın olmak için gereklidir. İyi düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip olan bireylerin düşük okuryazarlık becerilerine sahip bireylerden daha iyi mesleklere sahip olmaları, hedeflerine ulaşmaları, topluma aktif katılımları ve fikirlerini ifade etmeleri daha muhtemeldir. Çünkü bu bireyler hedeflerine ulaşmak için gerekli kaynaklara sahiptirler. Düşük okuryazarlık becerilerinin daha düşük yaşam kalitesi, hedeflere ulaşmak için daha az fırsat ve daha sınırlı iş imkânları anlamına geldiği vurgulanmaktadır (Blake&Blake, 2002; Boothby, 2002; Morrison ve diğerleri, 2005; Kurtner ve diğerleri, 2007).

Okuryazarlık, kişinin toplumdaki başarısının bir göstergesi olduğu kadar, toplumların gelişmişlik düzeyine ilişkin göstergelerden de biridir. Bu yönüyle okuryazarlık, bir kültür olmanın yanı sıra kişisel ve sosyal bir değer olarak nitelendirilebilir (Aşıcı, 2009). Bruce and Spratt'a göre (2008) dünyadaki pek çok kültürde okuryazar olmak, topluma uyum sağlamak ve toplumsal yaşama katılmak açısından önemli ve gerekli olarak görülür. Çünkü her bireyden içinde yaşadığı topluma katkı yapması beklenmektedir.

Okuryazarlık toplum için önemlidir. Okuryazar olmak bireylerin toplumsal yaşama katılımını sağlar, bu sayede aidiyet duygusu oluşturarak kişilik gelişimlerine katkıda bulunur. Ayrıca gittikçe yaygınlaşan okuryazarlık programlarında toplumdaki bireyler birlikte öğrenebildikleri ve sosyalleşebildikleri için topluluk duygusunu geliştirirler. Bu sayede toplumda yaşayan bireylerin ahlak gelişimleri ve sosyal bağlılık duyguları da desteklenir (Blake ve Blake, 2002). Okuryazarlık pek çok amaca hizmet eder ve değerlerin yalnızca kuşaktan kuşağa değil, kültürden kültüre aktarılmasını da sağlar. Bireylerin çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlayarak dünyada bulunan bütün insanlar arasında bir bağ kurulmasını kolaylaştırır. Bu sayede bireylerin farklı değerler edinmelerine imkân sağlar (Sawyer, 2009).

Okuryazarlık ekonomik refah için de gereklidir Okuryazarlık bireyler için sadece kariyer fırsatlarını arttırmaz aynı zamanda işsiz kalma olasılığını da azaltır. Ulusal yetişkin okuryazarlığı anketi (National Adult Literacy Survey- NALS) yüksek okuryazarlığa sahip bireylerin diğerlerinden daha fazla oranda iş sahibi olduklarını, uzun süreli işlerde çalıştıklarını ve daha yüksek ücretler kazandıklarını göstermektedir. Okuryazarlığın pek çok meslek için gerekli olduğu göz önüne alındığında, okuma ve yazma becerisine sahip olmadan iyi bir mesleği elde etmenin oldukça zor olduğu söylenebilir (Blake ve Blake, 2002; Boothby, 2002; Kirsch ve diğerleri, 2002).

Yirminci yüzyılın son on yılında, okuryazarlığın bir milletin ekonomik ve toplumsal gelişimi açısından hayati olduğu konusunda bir fikir birliği olmasına rağmen, toplumun, okuryazarlık konusunda vatandaşlarının gelişimini destekleyecek güce sahip olup olmadığı konusunda tartışmalar devam etmektedir. Teknolojik gelişmeler, iş ortamında okuryazarlıkla ilgili taleplerin ve okuryazarlık konusunda becerilerin geliştirilmesi yönündeki beklentilerin artmasına neden olmuştur. Aynı zamanda yoksulluğu azaltma konusunda devam eden zorluklar ilgili endişeler okuryazarlığı da etkilemiş, çözüm arayışlarına neden olmuştur (Thomas, Skage, 1998).

Okuryazarlığın öneminin anlaşılması, okuryazarlık uygulamaları ve araştırmalarıyla ilgili yeni yönelimlere de öncülük etmiştir. Araştırmacılar ilerleyen yıllarda okuma becerisi için gerekli ön bilgileri edinmede erken çocukluk döneminin önemine dikkat çekmişlerdir. Snow ve diğerleri (1998), İngiltere'de ya da herhangi bir dilde iyi bir okuyucu olmanın şu anlama geldiğini ifade eder: seslerin alfabeden nasıl isimlendirildiğini bilme; farklı türlerdeki metinleri akıcı bir şekilde okuyabilmek için yeterli uygulama yapma; anlamlı ve ilginç yazılı metinler oluşturmak için yeterli sözcük ve bilgi alt yapısına sahip olma; yanlış anlamaları gidermek için prosedürler ve çeşitli amaçlar için okumaya motive olma.

Dickinson, McCabe ve Essex'e göre (2006), dil becerilerinin gelişimi okuryazarlık becerilerini geliştirir. Bu noktada okuryazarlık becerileri, sadece okuma ve yazmayı içeren bir kavram olarak düşünülmemelidir. Okuryazarlık, okuma ve yazmanın yanı sıra dinleme ve konuşma sürecini de kapsayan yani dilin tüm becerilerini gerektiren bütünsel bir kavramdır. Okul öncesi dönemde sosyal, duygusal, bilişsel becerilerin yanı sıra okuryazarlık becerileri de hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bu

nedenle bu dönem, okuryazarlık gelişimini anlamlı bir biçimde etkilemek için oldukça önemli bir zaman dilimidir.

Erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan nitelikli deneyimler, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile birlikte okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkiler. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerini tanımak ve bu becerileri desteklemeye yönelik öneriler geliştirmek okuryazarlığın gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

1.8.1.1. Erken Okuryazarlık Becerileri

Okul öncesi dönem çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra ilkokulda formal olarak karşılaşıacağı ilk okuma-yazma için gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri edindiği dönemdir. Araştırmalar, çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik çalışmaların anne karnında başlayıp yetişkinliğe doğru devam ettiğini ve okul öncesinde çocukların buna yönelik gerekli hazırlıkları yapabilecek yeterliliklere sahip olduklarını göstermektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostrosky, 2009; Honig, 2007).

Okuma-yazma becerilerinin gelişimi formal okuma-yazma öğrenme sürecinden çok daha önce başlar. Çocuklar doğdukları andan itibaren okuma-yazmaya ilişkin birçok becerinin temellerini oluştururlar. Bu dönemde çocuklar, sözel dil gelişimlerini destekleyecek uyarıcılarla karşılaşır. Sözel dil gelişimindeki bu ilerleme, aynı zamanda çocuğun okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekler. Bununla birlikte çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, gelişim alanlarındaki becerileri de okuma-yazma sürecine önemli katkılar sağlar. Bu noktadan hareketle okuma-yazmanın doğal bir süreç içinde geliştiği ve yaşamın ilk yıllarında bu becerilere yönelik yapılan çalışmaların, çocuklarda erken okuryazarlık ile ilgili bir bilinç oluşmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2013).

Okul öncesi dönemde temelleri atılan erken okuryazarlık becerileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Whitehurst ve Lonigan (2001), erken okuryazarlığı, okuma yazma sürecine girmeden önce çocuklara birtakım okuma öncesi becerisinin sunulduğu bir süreç şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca erken okuryazarlık kavramına bağlı olarak ortaya çıkan okuryazarlık davranışlarının, okuryazarlığın gelişimsel sürekliliğinin önemli bir parçası olarak sayıldığını belirtmişlerdir.

S n chal, LeFevre, Smith-Chant ve Colton'un modeli (2001), Whitehurst ve Lonigan modeline benzer şekilde, erken okuryazarlığı kavramsal bilgi (yazılı kaynakların işlevleri ve okuyucu rolü hakkında bilgi) ya da yöntemsel bilgi (okumanın tekniği hakkında bilgi)  eklinde sınıflamayla açıklamışlardır. Çocukların kavramsal bilgilerinin, geleneksel okuryazarlığa ulaŐmalarına olanak sağlayan yöntemsel bilgiyi kazanmalarında kolaylaştırıcı bir iŐleve sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu iki model arasında bir fark da vardır; bu fark her bir modeldeki sözlü dil yetilerinin kavramsallaŐtırılması üzerinedir. Whitehurst ve Lonigan'ın modelinde, sözlü dil (anlamsal, sözdizimsel ve kavramsal bilgi) dıŐtan-içe beceriler başlığı altında yer almaktadır ve aynı modelin içten-dıŐa unsuru içinde yer alan fonolojik farkındalığın  stdil iŐlevinden farklıdır. Ancak S n chal ve arkadaŐlarının modelinde, kavramsal beceriler olarak nitelendirilen ve Whitehurst ve Lonigan'ın dıŐtan-içe beceriler kavramıyla paralellik gösteren unsur, sözlü dil becerilerine dâhil değildir. Ancak bu iki modelin benzer yönleri de vardır; her ikisi de erken okuma becerisinin edinilmesiyle ortaya çıkan fonolojik farkındalığa önem vermektedir ve sözcük dağarcığı gelişimi, daha akıcı bir biçimde okumaya baŐlandıđında ortaya çıkan okuduğunu anlamaya bağlıdır.

Gupta ise (2009) erken okuryazarlığı, çocukların okumaya yönelik sahip oldukları  n beceriler ile okumaya baŐlamak için gerekli olan beceriler arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu bir süreç olarak ifade eder. Bu süreçte çocukların sahip olmaları gereken  n beceriler ise sözel dil, kelime dağarcığı, ses farkındalığı, görsel ayırt etme, harf farkındalığı, yazı bilinci ve anlama becerileridir. Tüm bu hazırlık becerileri, çocukların okuma sürecine daha kolay uyum sağlamalarına ve böylece okumayı daha kolay öğrenmelerine yardım eder.

Erken okuryazarlık kavramıyla ilgili farklı kavramsallaŐtırmalar mevcuttur. Ancak bu farklı modellerin ortak bir noktası da vardır; bu da birtakım unsurların erken okuryazarlığın temelini oluşturduğu ve geleneksel okuryazarlık edimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunduğudur. Bütün bu unsurlar, çocukların geleneksel okuryazarlık edimini kazandıkları sürecin farklı aŐamalarında etki göstermektedirler (Doyle, 2009). Erken okuryazarlık becerileri çocukların okuryazarlığa karşı ilgi duymalarını sağladığı gibi gelecekteki akademik başarılarını etkileyecek tutum ve davranışlar edinmelerine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılar erken okuryazarlık becerisine sahip olan çocukların özelliklerini şöyle ifade etmişlerdir: Kitabı doğru tutar, kitabın ön ve arka yüzünü bilir, kitabın sayfalarını önden arkaya doğru çevirir, yazı düzeninin soldan sağa, yukarıdan aşağıya doru olduğunu bilir, okunan şeylerin sözcükler olduğunu ve yazıya geçirilebileceğini fark eder, harflerin sesleri temsil ettiğini anlar, kendi yazdığı yazıları okuyormuş gibi yapar, resimler çizer, resimlerle ya da görsellerle hikâyeler anlatır, anlatılan hikâye ile ilgili soruları cevaplar, hikâyede geçen olayları sıralar, hikâyeye ilişkin canlandırmalar yapar, dinleme yolu ile söylenenleri anlar, şarkılar, şiirler, tekerlemeler söyler, cümledeki ilk sözcüğü, sözcükteki ilk harfi ve metindeki bir harfi gösterir, kafiyeli ve benzer sesleri tanır, cümledeki en uzun sözcüğü tanımaya başlar, yazıyı takip eder, konuşan kişi ile göz teması kurar, ne söylendiğini hatırlar ve dinlediklerini açıklayabilir (Roskos ve Neuman, 1994; McGee ve Morrow, 2005; Jalongo, 2007; Dawes, 2008).

Çocukların okuryazarlıkla ilgili olumlu tutum ve davranışlara sahip olması erken yaşlarda sağlanan deneyimler ile yakından ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan deneyimler okuryazarlık için temel oluşturan becerilerin gelişimine önemli katkılar sağlar. Okuma yazma öncesinde gerekli olan erken okuryazarlık becerileri ilgili alan yazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Strickland ve Riley-Ayers, 2006; Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostrosky, 2009; Erdoğan, 2013).

1.8.1.1.1. Sözel Dil Becerisi

Sözel dil becerileri okuryazarlık için oldukça önemli olmasına rağmen birçok kişi bu becerilerin doğrudan öğretilmediğine ve istem dışı bir şekilde geliştiğine inanır. Oysaki sözel dil becerileri, dil gelişiminin temelidir ve bu beceriler öğretim yoluyla geliştirilebilir. Çocuğun ilköğretime başlamadan önce sahip olduğu temel becerilerden olan sözel dil becerisi, ses farkındalığı, görsel ayırt etme, yazı bilinci, genel kültür ve okuma olgunluğu üzerinde son derece etkilidir (Aktan-Kerem 2001; Girgin, 2003; Honig, 2007).

Sözel dil becerisi gelişmiş olan çocuklar, dilin sözcüklerden oluştuğunu, sözcüklerin seslerden meydana geldiğini ve taşıdığı anlamı anlayabilmektedir. Ayrıca anlatılanları dinleyebilmekte ve anlatılanlar hakkında düşünebilmektedirler. Bunlar çocuğun okuma yazma becerisinin gelişimi için temel yapı taşı olarak

görülür. Okul öncesi dönemdeki sözel dil gelişimi çocukların okuma-yazma başarısında oldukça önemli bir oynar. Sözel dil becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar, dilin diğer becerilerine de yeterince hâkim olamazlar (Griffith, Beach, Ruan, Dunn, 2008; Soderman, Gregory, McCarty, 2005; Honig, 2007; Lonigan, Burgess, Anthony, 2000).

Sözel dil gelişimi ile okuma-yazma arasındaki ilişkiyi anlamak, çocukların okuma-yazma sürecine yönelik nasıl bir hazırlık yapmaları gerektiğinin de ortaya koymaktadır. Çocukların sözel dil gelişimleri hemen gerçekleşmez. Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinirler. 5 yaşlarında çocuklar uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlarlar, uzun sohbetlere katılırlar, geniş sözcük dağarcığı kullanabilir ve bunları anlayabilirler. Çocuğun 5 yaşındaki sözel dil becerisi, onun 7 yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olarak düşünülmelidir. Çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan uyarıcılarla zengin bir ortam, sözel dil gelişimi için son derece uygundur. Çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için, dinleme ve konuşma etkinlikleri ile desteklenecekleri, dili aktif bir şekilde kullanacakları ve düşünme becerilerini harekete geçirecekleri uygun ortamların sağlanması gerekir (Weigel, Lowman ve Martin, 2007; Sevinç, 2005; Murphy, 2007).

1.8.1.1.2. Ses Farkındalığı (Fonolojik Farkındalık)

Erken okuryazarlık için gerekli temel becerilerden olan ses farkındalığı becerisi araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Goswami ve Bryant (1990) ve Schnobrich'e göre (2009) ses farkındalığı, kelimeyi hecelerine, heceleri seslerine ayırma ve sesleri manipüle edebilme yeteneğidir. Yani ses farkındalığı, konuşma dilinde yer alan ses birimlerinin farkında olmaktır. Griffith, Beach, Ruan ve Dunn (2008) ses farkındalığını, konuşma dilindeki seslere duyarlılık; sözcüklerdeki başlangıç ve bitiş seslerindeki benzerliği fark etme olarak tanımlamaktadır. Strout (2008) ise, ses farkındalığının sözcükleri, heceleri, ilk sesleri, son sesleri ve ses birimlerini tanımayı içerdiğini belirtmiştir.

Son yıllarda pek çok araştırmacı okul öncesi dönemde kazanılan ses farkındalığı becerisi ile ilkökul birinci sınıftaki okuma yazma başarısı arasında ilişki olduğunu açıklamıştır. Ses farkındalığı, bir sözcüğün taşıdığı anlam yerine, sözcükteki sesler (sözcüğün fonolojik yapısı) hakkında düşünme becerisi ile ilişkili olan sözel dil

alanını ifade etmektedir. Ses farkındalığı gelişmiş olan çocuklar okula başladıklarında seslerin ve harflerin yazıdaki işlevini anlamaya başlarlar. Bu beceri ses-harf bilgisini okuma ve yazmada kullanmak açısından önemlidir. Erken yıllarda edinilen ses farkındalığı düzeyi, gelecekteki okul başarısının en güçlü göstergelerinden biridir. Yeterli ses farkındalığı düzeyine sahip olmayan çocukların, daha kötü birer okuyucu olma eğiliminde bulunma olasılıkları yüksektir (Soderman, Gergory, Mccarty, 2005; Anthony ve Francis, 2005; Missall vd., 2007; Phillips vd., 2008; Erdoğan, 2009).

Ses farkındalığı becerileri, sözcüğün ilk ve son sesini ayırt edebilme (ayırma), sözcüğün ilk/son sesini çıkararak söyleyebilme (çıkarma), sözcüğün başına/sonuna ses ekleme (ekleme), sözcükleri başlangıç/bitiş seslerine göre gruplandırma (kategorize etme), bir sözcüğün bir parçasını alıp başka bir sözcüğün bir parçasının yerine kullanma (yer değiştirme), sözcükte hece ve ses sayısını söyleme (parçalara ayırma) şeklinde sıralanabilir Hoover (2002).

Araştırmalar ses farkındalığı ile ilgili bazı becerilerin okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından yerine getirilebileceğini ortaya koymuştur (Espinosa ve Burns, 2003; Sevinç, 2005; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Gönen'e göre (2009), cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere ve sesbirimlerine ayırma, cümlenin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığına karar verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları yapma gibi işlemler üst dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan pek çok işlem den bazılarınıdır. Araştırmalar dilin her bileşenine ilişkin üst dil farkındalığının çocukluk döneminde aşamalı olarak geliştiğini ve ilkökul yıllarına kadar gelişiminin tamamlandığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde ses farkındalığı gelişiminin incelendiği çalışmalarda çocukların kafiyeli kelimeleri bulma, aynı sesle başlayıp aynı sesle biten kelimelerin farkında olma, cümlelerin kelimelerden ve kelimelerin hecelerden meydana geldiğini anlama gibi çalışmaları yerine getirebildikleri ortaya konulmuştur (Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgelds, 2003; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Rubba, 2004; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, Nurmi, 2004).

Çocuklar kafiye ve başlangıç harflerini, hecelerden daha küçük konuşma ses parçalarını gösterebilmektedirler. Heceler çocuklar için kolay olduğu için doğal olarak öğrenebilmektedirler. Ancak heceden daha küçük sesleri fark etmeleri biraz daha zordur. Bu yüzden çocuklara kafiye farkındalığından önce kitaplardaki, şarkılardaki ve şiirlerdeki kafiyeleri fark edebilecekleri deneyimler sunulmalıdır (McGee ve Morrow, 2005).

Çocuklar, fonolojik farkındalık becerisini okunan kitaplar ve kendilerine sağlanan iletişim ve etkileşim ortamı sayesinde kazanırlar. Bu süreçte seslerin yapısını anlamaya başlayan çocuk, okuma-yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir aşama kaydeder. Okul öncesi dönemde okuma-yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olmak için, çocukların yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi bilmelerinin yanında ses birimlerinin farkına varabilmesi oldukça önemlidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Ses birimlerinin birbiri ile ilişkisini fark eden çocuk, okuma yazmayı öğrenmeye daha da yaklaşır (Share, 2004). Bu bağlamda fonolojik farkındalık becerisinin okuma yazmaya hazırlıkta belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir (Schnobrich, 2009; Anthony ve Francis, 2005).

1.8.1.1.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, yazılı dilin kurallarını, yapısını ve fonksiyonunu anlama becerisidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan yazıyı okumaları değil, yazı ile ilgili kavramları kazanmaları ve yazının farkında olmaları beklenmektedir (Justice ve Ezell, 2004). Çocuklar herhangi bir kitabı eline aldıklarında ne yaparlar? Doğru şekilde açabilirler mi? Kitabın ön yüzünden mi başlarlar? Kitabın ilk sayfasına mı bakarlar? Resimlerle mi yoksa yazılarla mı ilgilenirler? Bir defada tek bir sayfayı mı çevirirler? Hikâyeye nereden başlarlar? Okumaya nereden başlanır? Hangi yöne doğru okunur? gibi görevler yazı farkındalığı becerileri olarak ifade edilir (Clay, 2000).

Çocukların formal yazma sürecine başlamalarından önce okul öncesi dönemde, el-göz koordinasyonunu sağlama, yazının taşıdığı anlamı fark etme, kitabın nasıl tutulacağını ve sayfalarının nasıl çevrileceğini bilme, okumanın soldan sağa ve yukarıdan aşağıya ilerlediğini fark etme, harflerin büyük ve küçük harf olarak tanımlandığını bilme, kalemi ve kâğıdı doğru tutma, çevredeki yazılara ilgi gösterme gibi yazmaya yönelik ön koşul becerilere sahip olmaları beklenmektedir

(Justice, Skibbe, Canning, 2005; McGinty, Sofka, Sutton, Justice 2006; Erdoğan, 2013).

Yazma becerisi gelişmiş olan çocuklar harfleri daha kolay tanırlar ve yazmaya yönelik kavramlarla ilgili yüksek düzeyde farkındalık kazanırlar. Yazı farkındalığı çocukların sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlar. Yazı farkındalığını kazanamamış çocukların başarılı okuyucu olma olasılıkları düşüktür. Bu bağlamda, ilerleyen yıllarda çocukların okuma becerilerini tahmin etmeyi kolaylaştıran en güvenilir kaynaklardan biri yazı farkındalığı becerisidir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Diamond, Gerde ve Powell, 2008).

Araştırmacılar çocukların yazı farkındalığı becerisini desteklemek ve bu becerinin okuma gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eğitim programları geliştirmiş ve sonuçları raporlaştırmışlardır. Elde edilen sonuçlar, bu programların çocukların yazı farkındalıkları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Programa katılan çocukların, diğer çocuklara göre, birinci sınıfta okumayı daha kısa sürede öğrendikleri, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve daha okunaklı yazı yazdıkları gözlenmiştir. Yazı farkındalığı eğitimi almayan çocukların ise bu becerileri geliştirmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bir başka ifade ile yazı farkındalığını desteklemek amacıyla geliştirilen eğitim programların çocukların okuryazarlık düzeyini anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir (Aktan Kerem, 2001; Pierce, 2003; Mol, Bus ve Jong, 2009; Şimşek, 2011).

Yazı farkındalığına yönelik çalışmalar, akademik becerilere hazırlayıcı etkinliklere temel oluşturur ve çocukların öğrenmelerini kolaylaştırır. Algısal motor bir beceri olan yazma; el-göz koordinasyonu, görsel hafıza, oturuş, kalemi ve kâğıdı doğru tutma gibi birçok yeteneği gerektirir. Algısal, görsel ve motor becerilerin koordinasyonunu sağlayan çocuklar yazı yazarken harflerin kâğıda doğru bir şekilde aktarılmasında başarılı olurlar. Bu başarı, çocukların yazmaya güdülenmelerine de olanak sağlar. Kâğıt ve kalem ile uğraşmaktan zevk alan çocuklar, sadece yazma değil diğer dil becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağlar. (Bodrova ve Leong, 2007; Erdoğan, 2013). Bu bağlamda çocukların yazı farkındalığı becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin önemi göz önüne alınmalı ve bu beceriyi desteklemeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

1.8.1.1.4. Görsel Algı

Algılama, nesnelere ya da bir durumu duyu organları yolu ile beyne almaktır. Göz ile beyne iletilen görüntülerden, retina üzerine düşenlerin tamamının algılandığı söylenemez. Beyin, dikkati ve ilgisi doğrultusunda gözün kendisine ilettiklerini algılar. Çevredeki nesnelere, biçimler, renkler algılanırken öncelikle duygularla değil, bir bütün halinde görsel olarak algılama gerçekleşir. Daha sonra sıra ayrıntılar fark edilir. Örneğin, uzun süredir görmediğimiz bir kişiyi en son karşılaşmamızda hatırladığımız görüntüsünün tümüyle. Daha sonra, boyunun uzunluğu ya da kısalığı, yüzünün şekli, saçının ve gözünün rengi gibi parçaları hatırlarız (Madi, 2006).

Görsel algı, görsel uyarınları tanıma, ayırt etme, gruplandırma ve daha önceki yaşantılarıyla ilişkilendirip yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kurtz, 2006). Frostig (1964) görsel algı becerisini; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanla konumun algılanması, mekan ilişkilerinin algılanması olmak üzere beş alanda incelemiştir. Göz-motor koordinasyonu görmeyi vücudun hareketleri ve vücudun bölümleri ile koordine etme yeteneğidir. Bu alanda çocuğun görevi gittikçe daralan sınırlar içinde ve kıvrımlı yolda düz çizmektir. Şekil- zemin ayırımı; karmaşık desenler içinden seçilen uyarıcıyı algılama, düşünme, uyarıcıya odaklanma ve dikkat etme şeklinde tanımlanmaktadır. Bu alanda çocuktan kesişen figürleri ayırması beklenir. Şekil sabitliği bir nesnenin özelliklerinin (şekil, durum, büyüklük) çeşitli durumlarda değişmeden algılanmasıdır. Bu alandaki görev, kareler ve daireleri sayfadaki diğer şekiller arasından bulmaktır. Mekanla konumun algılanması, nesnenin, algılayan kişi tarafınca mekandaki ilişkileriyle birlikte algılanmasıdır. Bu alanda, tersine çevrilmiş ya da döndürülmüş bir figürün bulunması beklenir. Mekânsal ilişkilerin algılanması, iki ya da daha fazla nesnenin kendisiyle olan bağlantısının ve arasındaki ilişkinin algılanması olarak ifade edilir. Bu boyutta çocuğun, aynı figürleri birbirine bağlayan noktaları birleştirmesi beklenir (Frostig, Lefever ve Whitlesey, 1963; Coren, Ward ve Enns, 2004; Yüksel,2009).

Görsel algılama becerisi gelişerek devam eder. Erken çocukluk dönemi görsel algı becerilerini gelişiminde kritik bir dönemdir. Bu dönemde hızla gelişen beceriler dokuz yaşına kadar iyice belirgin hale gelir ve on bir-on iki yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Üç-beş yaşlarında şekil-zemin algısı hızlı bir gelişim

gösterirken, mekânda konum algısı yedi-dokuz yaşları arasında gelişimini tamamlar. Erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösteren şekil sabitliği sekiz-dokuz yaşlarında gelişimini tamamlarken, daha karmaşık mekansal ilişkiler çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam eder (Tsai, Wilson ve Wu; 2008).

Görsel ayırt etme becerisi çocukların, nesnelere benzer ve farklı özelliklerine göre tanıması, ayrıntıları fark etmesi, nesnenin konumunu fark etmesi, parça ile bütün arasındaki ilişkiyi anlaması vb. görsel işlemleri algılamalarını gerektirir. Bu beceri, çocukların çevrelerinde gördükleri tüm nesnelere detaylı bir şekilde incelemelerine olanak sağlar (Erdoğan, 2013). Okul öncesi dönemde görsel ayırt etme becerisine sahip olan bir çocuk, kitaplara, işaretlere ve başlıklara ilgi gösterir; nesnelere ve şekillerdeki benzerlikleri ve farklılıkları algılar; renkleri tanıyabilir; konum ve yön belirlemeleri yapar. Bu beceriler çocukları harfleri öğrenebilecek ve kelime olarak algılayabilecek düzeye getirir (Akt. Aktan Kerem, 2001).

Algılarda rastlanan aksaklıklar öğrenme zorluklarına neden olabilir. Görsel algı eksiklikleri, çocukların günlük aktivitelerini, el manipülasyonu gerektiren yazma ve çizme gibi yeteneklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukların “m-n”, “b-d” arasında ayırım yapamamalarının görsel algı ile ilgili eksikliklerden kaynaklanabileceği söylenebilir (Ratzon vd., 2009; Erdoğan, 2013; Gal ve Linchevski, 2010;).

Akçin (1993), Arıkök (2001), Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan (2001), Koç (2002), Yüksel (2009), Akaroğlu ve Dereli (2012) tarafından yapılan araştırmalarda çocuklara verilen görsel algı eğitiminin, görsel algılama düzeyine, okuma olgunluğuna ve okuma becerilerinin gelişimine etkileri incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, görsel algı eğitimi alan çocukların bu becerilerinin, görsel algı eğitimi almayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde yurt dışında da görsel algı eğitiminin çocuklardaki algısal motor beceriler, okuma becerileri, göz-motor algı gelişimi ve diğer akademik becerilere olan etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalarda da görsel algı eğitiminin ilgili değişkenlerin tamamı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Dankert, Davies, Gavin, 2003; Sanghavi and Kelkar, 2005; Ratzon, Efraim ve Bart, 2007; Navah, Orit, Shifra ve Yehiela, 2009).

1.8.1.1.5. Sözcük Dağarcığı

Sözcükler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir. Dildeki her sözcük, bir nesnenin ya da fikrin simgesidir. Alman düşünürü Heidegger, “Sözcükler, varlıkların evidir” der. Çocukların düşünme yeteneklerini, kullanabildikleri sözcük sayısı belirlemektedir (AktanKerem,2001). Çocukların gelişiminde kritik dönemlerden olan okul öncesi dönem, dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile ilgili gelişim görevlerinin yerine getirilmesine de önemli katkılar sağlar. Okul öncesi dönemde yeni sözcüklerle tanışan, bu sözcüklerin anlamlarını keşfeden ve gerektiği durumlarda bu sözcükleri kullanabilen çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra düşünce yapılarında oluşan değişiklikler pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Snow, Burns ve Griffin, 1998; Turan, 2000; Sedita, 2005). Sedita’ya göre (2005) sözcük dağarcığı, duygu ve düşünceleri ifade etmek, önceki bilgileri yorumlamak, etkili bir iletişim kurmak ve yeni kavramlar öğrenmek için çocuklara bilişsel açıdan bir zemin hazırlar.

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde geliştirilen sözcük dağarcığı ile okuma yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hemphill ve Tivnan (2008) okul öncesi dönemde çocukların sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinin, okuma yazma süreci için temel oluşturduğunu belirterek dezavantajlı bölgelerdeki çocukların sözcük dağarcıkları gelişiminin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca sözcük dağarcığı, dil yapılarının oluşması ve anlama becerilerinin gelişimi açısından da okuma yazmaya hazırlık için belirleyici bir faktördür (Venn ve Jahn, 2004).

Çocuklar sözcük bilgisini yalnızca yeni sözcükler öğrenmekle değil, eski sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek de genişletir. Sözcük dağarcığının geniş olması, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için de önemlidir. Çocuk toplumda etkin birey olabilmek için diğer bireylerle iletişim kurabilmelidir. Çocuğun kelime bilgisinin azlığı onu toplumdan soyutlar. Bir şeyler söylemek isteyip de sözcük bilgisinin yetersizliği nedeniyle söyleyememe bireyi hayal kırıklığına uğratar. Özetle, çocuğun sahip olduğu sözcük bilgisi onun ileriki yıllardaki okul başarısının bir göstergesi olarak ele alınabilir (Akt. Aktan Kerem, 2001).

Çocukların okuma yazmaya nasıl başladıkları ve okuma yazma becerilerinin nasıl geliştiğini anlamak için onların yetiştiği ortamın ve bu ortamda çocuklara sağlanan

okuma yazma fırsatlarının incelenmesi gerekir (Makin ve Whitehead, 2004). Erken okuryazarlık gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların okula başlayıp okuryazarlık eğitimini orada almadan önce de geleneksel okuryazarlık girişimi için önkoşul niteliğinde olan becerileri evdeki zengin olanaklarla kazanabileceklerini göstermiştir (Doyle, 2009). Çocukların okuryazarlık ve dil becerileri, istenmeyen davranışların azalması ve okul başarısının en güçlü belirleyicilerindedir. Ne yazık ki bütün çocuklar aynı başlangıca sahip değildirler. Bazı çocuklar dil becerilerini geliştirme, yazılı dilin türleri ve işlevleri hakkında bilgi edinebilme, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili uygulamalar yapabilme gibi fırsatlara sahipken bazı çocuklar bu fırsatlardan yararlanamazlar. Anne babalar çocukların gelişiminde hayati bir rol oynar. Çocukların dil ve okuryazarlıkla ilk karşılaştıkları yer ev ortamıdır. Okul öncesi dönemde evdeki okuryazarlık ve dil zenginliğinin çocuğun okul başarısına katkı sağladığı bilinmektedir. Ev ortamını zenginleştirmek için anne babalarla çalışmak, okula başladıkların çocukların başarı şansını arttıracaktır (Casper, 2003). Okul öncesi dönemde ebeveynlerle çalışmak, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra ebeveynlerin gereksinimlerine duyarlı olmak, çocukların gelişimleri ve okul başarılarını olumlu yönde etkilemekle birlikte nitelikli ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul öncesin dönemde aile katılımının çocuklara ve ebeveynlere sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulmalıdır.

1.8.2. Aile Eğitimi ve Aile Destek Programları

Dünyada okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğun gelişimindeki kritik rolü konusunda her geçen gün daha da yükselen bilinç düzeyi, erken yaşlardaki eğitimin yaygınlaştırılmasının yanı sıra niteliğinin de dikkate alınmasını beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede, toplumların, okul öncesi eğitimi daha yaygın hale getirebilmesi ve bu yolda ilerlerken nitelikli eğitimi sağlayabilmeleri gerekmekte, bu ise anne babalarla işbirliği yaparak onları eğitmeyi, eğitime dahil etmeyi gerektirmektedir. Bugün okul öncesi eğitimcileri çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini olumlu şekilde etkileyebilmek için ailelerin aktif katılımına olan gerekliliği kabul etmektedir. Dünyada ailenin görülmediği hiçbir toplumun olmaması, toplumun en küçük birimi olan ailenin evrenselliğine dikkat çekmektedir. Ailelerin çocukların ilk öğretmeni ve çocuklarını en iyi tanıyan kişiler oldukları ve

öğretmenlerle paylaşacakları değerli bilgilere sahip olmaları yadsınamaz gerçeklerdir (Erkan, 2013; Kalkan, 2010).

Aile çocuğun öğrenmesine yardımcı olabilecek temel deneyimleri sağlar. Çocukların evdeki yetiştirilme şekilleri ve evde yapılan etkinlikler, akranlarıyla sosyal faaliyetlere katılmasını da etkilemektedir. Uygun ortam çocuğun okuma isteğini geliştirir. Yapılan araştırmalar, çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı çevrede etkilendiğini, sosyoekonomik ve kültürel ortamın okumaya hazırlıklı olma ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. (Temel, Aksoy, Kurtulmuş, 2013; Unutkan, 2007; Ural ve Ramazan, 2007; Oktay, 2010). Ailelerin çocukları için hazırladıkları öğrenme fırsatları ve ortamlarının okula hazırlık sürecini etkilediğini belirten araştırmacılar evdeki öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine dikkat çekmektedirler. Unutkan'ın (2007) 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları ev yapısının, ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerini incelediği çalışma sonucunda çocukların yaşadıkları evin yapısına göre ilkokula hazır oluş düzeylerinin, matematik, zihin ve dil gelişimi ile öz bakım becerilerinin farklılaştığı, fiziksel gelişim açısından bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada anne babanın eğitilmiş olması çocuğun eğitimi ile daha iyi ilgilendiklerinin; evde salon, oturma odası, yatak odası, çocuk odası, çocuğun kendine ait bir odasının olması da ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır. Bu faktörlerin de çocuğun hazır bulunuşluk düzeyinin olumlu bir şekilde etkilendiği tespit edilmiştir. Polat (2011), evdeki teknolojik ekipmanların çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisini inceldiği araştırmada, teknolojik ekipman açısından ev ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini ve ilkokula hazır bulunuşluk açısından ailelerin çocukları için bu ortamları hazırlamasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Evde sağlanan okuma yazma çevresinin okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma ve dil becerilerinin gelişimine katkılarını inceleyen bir başka araştırma Weigel, Martin, Bennett (2006) tarafından yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda okuma-yazma ve dil gelişiminin çoklu göstergeleri ile ev ortamının bileşenleri arasındaki geçici ve uzun süreli bağlantıları incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları, a) ebeveynlere ait okuma-yazma alışkanlıklarının ebeveyn okuma inançları, b) ebeveyn okuma inançlarının evdeki ebeveyn-çocuk okuma-yazma ve dil etkinlikleri ile, c) ebeveyn-çocuk okuma-yazma ve dil etkinliklerinin ise çocuğun yazı bilgisi ve okuma ilgisi ile

olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ailelerin çocukların eğitiminde kritik bir rol oynadığı bu bağlamda ailelerin eğitime katılımı ve çocukların okul başarısı arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurma son yıllarda akademik literatürde daha da önem kazanmıştır (Carson, 2009).

Bu anlayış, uluslararası öğretmen eğitimi programlarının birçoğunun ailelerle çalışma ile ilgili standartları üstlenmelerine yol açmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu standart, öğretmen eğitim programlarının aileleri destekleyen ve güçlendiren saygılı ve karşılıklı ilişkileri oluşturabilecek adaylar hazırlamasını ve çocuklarının gelişimi ile eğitiminde ailelerin katılım göstermesini gerektirmektedir (National Association for the Education of Young Children, 2011). Avustralya'da, öğretmenlerin profesyonel anlamda aileler, bakıcılar ve toplum ile iç içe olmaları beklenir. İngiltere Nitelikli Öğretmen Statüsüne Yönelik Profesyonel Standartları, öğretmenlerin çocukların gelişimine yönelik olarak ebeveynlerin ve bakıcıların etkisini tanımalarını ve buna saygı duymalarını şart koşar (Training and Development Agency for Schools, 2008). Yeni Zelanda'da mezun olan öğretmenler için standart, ebeveynler, bakıcılar, aileler ve topluluklar ile etkin biçimde çalışmak için bilgi dağarcığına ve eğilimine sahip olmaktır (Mahmood, 2013). Ülkemizde okul öncesi öğretmen yetiştirme programında yer alan aile eğitimine yönelik derslerle öğretmen adaylarından aile eğitiminin önemini fark etmesi, aile ile işbirliğini geliştirecek katılım çalışmaları planlayıp uygulayabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Nitelikli ve dikkatli planlanmış aile katılım çalışmalarının, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirdiğini gösteren birçok araştırma vardır. Brooks'un (2004), çocuğun sosyalleşmesi ve akademik başarısı üzerinde aile katılımının etkisini incelediği çalışmada aile katılımının sağlandığı eğitim ortamlarında çocukların daha sosyal, akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Starr (2003) ise, okula etkin bir şekilde katılan ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, okuldaki şiddet olaylarına katılma eğilimlerinin ise daha düşük olduğunu belirtmiştir. Lahaie (2008), aile katılımının çocukların gelişimini ve akademik başarısını önemli ölçüde arttırdığını belirtirken, çocukların matematik başarılarını etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı aile katılımının ana dili İngilizce olmayan göçmen ailelerin çocukları için faydalı olduğunu vurgulayarak bu katılımın çocukların okula hazır bulunuşluklarını önemli

ölçüde etkilediğini de belirtmiştir. Peet, Prakke ve Wolf (2007), yaptıkları araştırmada okulun ve öğretmenin aile katılımını artırması ve iletişime önem vermesi durumunda çocukların duygusal, akademik ve sosyal gelişiminin bir üst düzeye çıkacağına dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi dönem okul-aile iş birliğinin en yoğun olması gereken dönemdir. Bu dönemde ailenin sadece çocuğu hakkında bilgi almak için değil programın zenginleştirilmesi için de potansiyel eğitici olacağı unutulmamalıdır. Aile katılımı okul öncesi eğitim programlarının önemli bir parçasını oluşturmalı ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu dahi iyi tanınması, program konusunda bilgi sahibi olması gibi nedenlerle mutlaka planlı ve sürekli olarak yapılmalıdır. Çünkü ailenin desteği çocuğun ilkokula hazırlanmasında olumlu katkı sağlar. Anne baba desteği, çocuğun okula hazır bulunuşluğunu geliştirdiği gibi ailenin etkili bir şekilde okula katılımı için de bir temel oluşturur (DeRousie ve Durham, 2008). Aile katılımı çalışmaları yoluyla kurum ve aile politikası hakkında bilgilenen aileler, kendilerine güven duyarak, hem kendileri hem de çocukları için daha anlamlı amaçlar oluşturabilirler ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik çaba gösterebilirler. Ayrıca aileler, diğer ailelerle iletişim kurarak deneyimlerini paylaşabilirler ve bu şekilde kendilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı bulurlar (Aslanargun, 2007).

Ülkemizde maalesef okul öncesi dönemde okullaşma oranının çok yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu durum dikkate alındığında erken çocukluk eğitiminin özellikle gelişimi risk altında olan çocuklara ulaştırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde üniversite, devlet ve sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle aile eğitimi ve katılımına dayalı alternatif modellerin geliştirilmesine duyulan gereksinimin hangi boyutta olduğu görülmektedir. Çünkü hem çocuğu hem de aileyi güçlendiren bir program sadece çocuk gelişimi için değil, daha geniş anlamda toplum kalkınması için de önemlidir (Akt. Kartal, 2013).

Aile eğitimini desteklemeye yönelik programlarda anne ve babalara, çocuklarının sağlıklı birer birey olarak yaşama hazırlayabilmeleri, onlara eğitim ve rehberlik sağlayabilmeleri için gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda anne ve babalara, ebeveynlik sorumlulukları, etkili ebeveynlik becerileri, ebeveyn-çocuk ilişkilerini geliştirici iletişim ve sorun çözme becerileri, yaşam döngüsü boyunca değişen ebeveyn rollerine uyum

geliştirmelerini sağlayıcı bilgi ve beceriler sağlanmaktadır (National Council on Family Literacy, 2009). Ülkemizde ve yurt dışında okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi, çocuğun gelişim ve eğitiminde belirleyici etkileri olan anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için belirli bir program çerçevesinde eğitilmeleri amacıyla farklı projeler ve eğitim programları bulunmaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Bu programlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

1.8.2.1. Ülkemizde Uygulanan Aile Eğitimi ve Destek Programları

1.8.2.1.1. 5-6 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP)

Anne-Çocuk Eğitim Programı, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorunlarına bir çözüm olarak geliştirilen bilimsel temelli bir okul öncesi eğitim programıdır. Programda doğrudan annelere ulaşılarak, annenin eğitici potansiyelinin geliştirilmesi için eğitim desteği verilmemesi amaçlanır. Böylece hem kadının birey olarak güçlenmesi hem de anne olarak eğitici rolünün güçlenmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca çocukların çocuğun gelişim ihtiyaçları ev ortamında karşılanmaktadır (Bekman, 1998).

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın (AÇEP) üç ana unsuru vardır: Çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecek "Zihinsel Eğitim Programı" (ZEP), anneleri çocuğun tüm gelişimine duyarlılaştıracak "Anne-Destek Programı"(ADP) ve anneleri üreme sağlığı ve aile planlaması konularında bilgilendirecek "Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Programı (Bekman ve Atmaca Koçak, 2011). Program 25 hafta sürer ve her hafta yapılan grup toplantıları yoluyla uygulanır. Gruplarda ortalama 20-25 anne bulunur. Programa 6 yaşında çocuğu olan ve çocuğunu ana sınıfına gönderemeyen anneler katılabilir (Alpaydın ve Canel, 2011).

Programın hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini ölçme amaçlı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar; eğitime katılan annelerin çocuklarının; zeka ve genel yetenek sınavlarında daha yüksek puan aldıklarını, eğitim hayatı içinde daha uzun süre kaldıklarını, daha olumlu bir benlik algısı geliştirdiklerini, yetişkin hayatında daha yüksek statüde bir işe sahip olduklarını ve daha yüksek ücret aldıklarını göstermektedir. Ayrıca eğitime katılan annelerin hem çocuklarıyla hem işleriyle iletişimlerinin güçlendiği ve ebeveynlik becerileri ile ilgili kendilerine olan güvenin arttığı görülmektedir (Kartal, 2013). Ayrıca Bekman ve Atmaca Koçak (2011) beş

farklı ülkede (Türkiye, Belçika, İsviçre, Bahreyn ve Suudi Arabistan) AÇEP'e katılan annelerin özelliklerini, katılma nedenlerini, programın neden ve nasıl etkili olduğunu değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, programa katılan annelerin değişime açık ve kararlı kişiler oldukları ve çocuklarını iyi yetiştirmek istedikleri; programın farklı ülkelerdeki ihtiyaçları karşıladığı ve benzer sonuçların alındığı görülmüştür.

1.8.2.1.2. Baba Destek Programı (BADEP)

Baba Destek Programı, çocuğun gelişiminde anne kadar önemli rol oynayan babaların çocuk gelişimi konusunda bilgilenmesi, kendilerinin önemini fark etmesi ve desteklenmesi amacıyla Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından oluşturulmuştur. Programın aile içi ilişkiler ve ruh sağlığı alanında oluşabilecek sorunları önleyici etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla BADEP, ileride çıkabilecek ruhsal sorunların önlenmesi açısından koruyucu sağlık alanında önemli bir hizmet vermektedir (Kımmet, 2005).

Programda babaların aile içindeki rollerinin güçlendirilmesi ve çocuk gelişiminde daha aktif rol üstlenmesi gibi bir yaklaşımla hareket edilmektedir. Grup çalışması şeklinde işlenen başlıklar doğrultusunda grup lideri önderliğinde katılımcıların paylaşımlarıyla programa katkıları hedeflenmektedir. Babanın rolü, çocuğa etkisi, aile tutumları, çocuğun davranışlarını kabul etme, etkin dinleme, çocuğun gelişim özellikleri, sosyal gelişim, çatışma çözme yöntemleri gibi konular Baba Destek Programı'nın içeriğini oluşturmaktadır. BADEP İlköğretim okullarında ve Halk Eğitim Merkezlerinde, 13 hafta boyunca haftada bir gün ve 2-2,5 saatlik oturumlar şeklinde uygulanmaktadır (Kartal, 2013).

Programın etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalarda, programa katılan babaların, çocuklarıyla iletişimlerinde, geleneksel olmayan rollerinde, baskıcı ve tavizkar olmayan tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Bu babaların çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdikleri, daha hoşgörülü oldukları ve olumsuz disiplin yöntemlerini daha az kullandıkları, çocuklarını daha fazla dinledikleri ve daha sıcak bir ilişki kurabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca programın babaların eşleri ile olan ilişkilerinde de olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Atmaca Koçak, 2004).

1.8.2.1.3. Okul Öncesi Veli- Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP)

AÇEV, çocuğun gelişiminde okul-aile işbirliğinin çok önemli olması ve Türkiye’de mevcut okul öncesi eğitim sisteminde okul-aile iş birliğinde kullanılan yöntemlerin yetersizliğinden yola çıkarak Okul Öncesi Veli- Çocuk Eğitim Programı’nı (OVÇEP) geliştirmiştir. Bu program velileri çocuk gelişimi ve yetiştirmesi konusunda bilgilendirmeyi ve aynı zamanda davranış değişikliğini hedeflemektedir. OVÇEP’in hedef kitlesini 2001 yılı itibariyle İstanbul, Samsun, Ankara, İzmir, Kırklareli ve Gaziantep illerinde proje kapsamındaki okulların anasınıflarında okuyan 6 yaş çocukları ve onların velileri oluşturmaktadır. Program, “Çocuk Eğitim Programı” ve “Veli Destek Programı” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Sucuka ve Kimmet, 2005).

Çocuk Eğitim Programı 24 hafta sürmekte ve çocuklar AÇEV tarafından hazırlanmış olan çalışma formlarını sınıfta öğretmenleri ile birlikte uygulamaktadır. Veli Destek Programı velilere ayda bir yaklaşık 2,5 saatlik grup toplantıları şeklinde uygulanmaktadır. Toplamda bir tanışma olmak üzere 9 toplantı yapılır ve toplantılara katılan veliler o haftanın konusunu grup lideri ile birlikte sohbet şeklinde tartışırlar. Veli Destek Programı çocuğun gelişiminde ailenin rolü, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, annenin çocuğu dinlemesi ve kendini ifade etmesi, çocukta olumlu davranışları nasıl geliştiririz?, çocuğun olumsuz davranışlarını nasıl azaltabiliriz?, çocuğun sorumluluk kazanması, cinsel eğitim, tuvalet eğitimi gibi konuları içermektedir (Kartal, 2013).

Programın etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalarda, programa katılan çocukların sözel ve sayısal becerilerinin geliştiği, okula hazırlık çalışmalarında başarılı oldukları, ders çalışma alışkanlığı kazandıkları belirlenmiştir. Ayrıca OVÇEP’e katılan velilerin katılmayan velilere göre olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullanmaya başladıkları, öğretmenlerle daha fazla işbirliği içinde oldukları, çocuklarının eğitimine daha fazla katıldıkları belirlenmiştir (Kartal, 2013; Sucuka ve Kimmet, 2005).

1.8.2.1.4. Aile Mektupları Projesi

Aile Mektupları Projesi, anne adayları ile 0-3 yaş arası çocuğu olan anne babaları; doğum öncesi, doğum, doğum sonrasında çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve

duygusal gelişimi konularında bilgilendirmeyi amaçlayan bilgi-destek programıdır (Ural ve Ramazan, 2007).

Program AÇEV'e destek veren kurumlarla işbirliğinde, eğitim uzmanları ve uzman doktorların eğitimci olarak katıldıkları ücretsiz seminerler şeklinde uygulanır. Ortalama 50-100 arası kişinin katılımı ile 3 saat süren seminer gerçekleştirilir. Bu uygulamalar ücretsiz olarak dağıtılan "Aile Mektupları" bilgi seti ile desteklenmektedir. Program hamilelik dönemi ve bebeğin ilk 3 senesini içeren toplam 30 mektuptan oluşmaktadır. İlk 6 mektup hamilelik dönemine, sonraki 12 mektup çocuğun 1 yaş dönemine ve kalan 12 mektup bebeğin 2-3 yaş dönemine yöneliktir. Programda anne ve babalara hamilelik öncesi, hamilelik süreci, bebeğin ilk üç yıldaki gelişiminde dikkat edilmesi gereken konular, aşular, hastalıklardan korunma, beslenme, tuvalet eğitimi, aile içi iletişimin önemi gibi pek çok konuda bilgiler verilmektedir. Aile Mektupları programı kapsamında verilen bilgilerin bir kısmı, bir arkadaşın diğerine yazdığı bir mektupta verilmekte ve kişinin bu dönemde yaşadıklarına ilişkin deneyimlerini anlatmaktadır. Bu nedenle programa Aile Mektupları adı verilmiştir. Aile Mektupları uygulamalarına katılan kişiler, seminerlerde verilen bilgilerden ve dağıtılan bilgi setlerinden, çocukları ve kendileriyle ilgili bu önemli dönemde çok faydalandıklarını belirtmişlerdir (ACEV, 2012).

1.8.2.1.5. Ana Baba Okulu

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından başlatılmış bir projedir. Ana-baba okulunun amacı; ana-babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırmanın yanı sıra kendi kendini denetleyen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci birer birey olmalarını sağlayabilmektir (Yavuzer, 2005).

Programın farklı uygulamalarında farklı konular ele alınmakla birlikte 1989 yılında gerçekleştirilen ilk Ana Baba Okulunda ele alınan konular; çocuğun gelişim özellikleri ve eğitimi, iletişim, cinsel eğitim, okul, çocukta uyum ve davranış bozuklukları ana başlıkları altında toplanabilir ve bu konuların toplam süresi 32 saati kapsamıştır. Programda yer alan dersler ayrıntılı olarak incelendiğinde şu ders/konular görülmektedir: bebeklik dönemi gelişim özellikleri ve eğitimi; okulöncesi dönemi gelişim özellikleri ve eğitimi; yanlış dinleme; yemek yeme

alışkanlığı; son çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve eğitimi; çalışan anne ve çocuğu; gençlik dönemi gelişim özellikleri; eşler arasında problem çözme; karı-koca ilişkilerinden doğan sorunlar; yaygın anne baba tutumları; çocukla sağlıklı iletişim nasıl kurulur?; çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları; çocuğun eğitim başarısını yükseltmede ailenin rolü; çocuğun cinsel eğitimi (Alpaydın ve Canel, 2011).

Ana Baba Okulu eğitim uygulaması 1989 yılından itibaren özel ve kamu kurumlarının ekonomik desteği ile yürütülmektedir. Programın anne ve balar üzerindeki etkisini belirlemek için PARİ Tutum Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument/ Ebeveyn Tutum Araştırma Aracı) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitime katılan anne babaların çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumları ile baskıcı ve otoriter tutumlarında azalma olduğu bunun yanında eşitlik ve paylaşım tutumlarında ise artış olduğu belirlenmiştir. Program 1989 yılından bu yana uygulanmakta ve son üç yıldır sadece Cumartesi ve Pazar günleri 09.30-13.30 saatleri arasında gerçekleştirilmektedir (Kartal, 2013).

1.8.2.1.6. Anne Çocuk Eğitimi Programı

Bu program, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in işbirliği ile yürütülen sıfır-dört yaş arasında çocuğu olan annelere yönelik bir programdır. 1988 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde 0-4 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Projesi adı altında yeni doğan bebekler ve anneleri için proje başlatılmıştır.

Projenin amacı; sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olan çocuklara evde verilecek eğitimin, çocukların gelişim düzeylerine katkısını belirlemektir. Gönüllü olan anneler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki annelere her hafta ev ziyareti yapılarak anne eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitimden önce ve sonra her iki gruptaki çocukların gelişimini ölçmek üzere gelişim ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ev merkezli anne eğitiminin kurumsal eğitime göre daha ekonomik olduğunu, tüm aileyi eğitimin içine dahil ederek onların da eğitimlerine katkı sağladığını, ev ortamının çocuğun gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmesini sağladığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in işbirliği ile anne-çocuk eğitiminin yaygınlaştırılması çalışmaları

başlamıştır (Ömeroğlu, Yazıcı, Dere, 2005; Ömeroğlu, Aksoy, Turla, 1997). Programı yaygınlaştırma çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan hizmet içi eğitim kursları ile yürütülmektedir. Kursu başarı ile tamamlayan Halk Eğitim Merkezi öğretmenlerine “Anne Çocuk Eğitimi Eğitici Belgesi” verilmektedir. Bu belgeyi alan öğretmenler, sıfır-iki ve iki-dört yaş çocukları olan anneler için kurslar açarak Anne Çocuk Eğitim Programı’nı yürütmektedirler (Temel, 1998).

Çocuğun gelişim ve eğitiminde belirleyici etkileri olan anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmesi amacıyla ülkemizde yürütülen diğer programlar ise şunlardır. 0-4 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı, Eğitici Anne (Çocuk Bakıcısı) Yetiştirme Programı, Yaz Okulları Projesi ve Anne Destek Programı, Aile ve Çocuk Eğitimi Merkezli Kış Uygulamaları, Mobil Anaokulu Projesi, Benim Ailem Programı, Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV), Aile Sağlığı Eğitim Projesi. Bu programlar genel olarak, ailelerin çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olmayı, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda aileleri bilgilendirmeyi ve etkili anne-babalık becerileri konusunda farkındalık yaratmayı hedeflemektedir.

1.8.2.2. Yurt Dışında Uygulanan Aile Eğitimi ve Destek Programları

1.8.2.2.1. Head Start (Erken Başlangıç Programı)

Amerika Birleşik Devletleri’nde en uzun süre ve en yaygın uygulanan Head Start Programı 1965 yılında başlamıştır. Program olumsuz şartlar altında yaşamını sürdürmeye çalışan düşük geliri ailelere yönelik olup, anne babalar kendi kendilerine yeterli olacak düzeye gelinceye kadar devam etmektedir (Aktan Kerem, Kınık, 2006). Programın amacı, olumsuz ekonomik koşullar altındaki çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimleri ile sağlık, beslenme ve okula hazır olma durumlarını desteklemektir. Böylece yaşam boyu uyum sürecine katkıda bulunmak hedeflenir (Bradley, Chazon-Cohen ve Raikes, 2009).

Programın uygulanmasında çocuk merkezli bir yaklaşım sergilenmiştir. Head Start Programı kurum ve ev merkezli olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Kurum merkezli programın genel amacı, çocuğun duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel yönden kapasitesini en üst düzeye çıkarmaktır. Ev merkezli programda ise çocuğun kendine özgü gelişim özellikleri dikkate alınmaktadır. Program sürecinde aile, çocuğun gelişim özellikleri konusunda bilgilendirilmekte, ailelere çocuklarının

gelişimini destekleyecek oyuncak yapımı öğretilmekte ve gerekli araç gereçler sağlanmaktadır (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2000).

Öğretmenler düzenli olarak okul yılı başında ve sonunda çocukların aileleriyle görüşmek üzere ev ziyaretlerinde bulunmaktadırlar. Yapılan ilk ev ziyaretinde eğitim programı ailelerle birlikte gözden geçirilmekte ve ailelerin önerileri doğrultusunda bir planlama formu hazırlanmaktadır. Yıl sonundaki ziyarette ise çocuğa ana sınıfına geçiş sürecinde yardımcı olabilecek bilgiler verilmektedir. Gerekli durumlarda yıl içinde de ev ziyaretleri düzenlenmektedir. Ev ziyaretlerinin yanı sıra yılda en az iki defa aile-okul konferansları yapılmaktadır (Welshman, 2010).

Eğitim programının planlanması ve değerlendirilmesi sırasında ailelere fikirlerini paylaşma fırsatları verilmektedir. Programa katılan her aile Head Start Aile Komitesi'nin bir üyesidir. Bu komite düzenli olarak toplanır, program ve politikalarla ilgili konuları tartışır. Head Start Programı'nda ailelerin model alma yoluyla eğitilmesine çok önem verildiği için aileler öğretmen veya öğretmen yardımcısı olarak sınıfta bulunabilirler. Böylece hem aileler ekonomik yönden desteklenmekte hem de sınıfta öğrendikleri olumlu uygulamaları evde de sürdürebilmektedirler. Ayrıca öğretmen ebeveyne model olurken, ebeveyn de çocuğa model olmaktadır (Zigler, Goedic ve Styfco, 2007).

1.8.2.2.2. Early Head Start (Erken Başlangıca Hazırlık Programı)

Erken müdahalenin çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğu bulgusunda yola çıkarak, Head Start Programları içinde 0-3 yaş aralığındaki çocuklar için Erken Başlangıca Hazırlık (Early Head Start) programı geliştirilmiştir. Programın amacı, Head Start programına benzer şekilde, olumsuz koşullar altındaki düşük gelirli ailelerin daha iyi birer ebeveyn olmaları, çocuklarını sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel yönden desteklemeleridir (Welshman, 2010).

Program kurum merkezli, ev merkezli ve hem kurum hem de evdeki uygulamaların birlikte sürdürüldüğü ikili kombinasyon şeklinde çocuklar ve ailelere geniş kapsamlı çocuk gelişimi hizmetleri sunmaktadır. İhtiyaç duyan ailelerin çocuklarına tam gün bakım desteğinin verildiği ve yerel yönetim desteğinin alındığı bir yaklaşım benimseyen program iki yıl sürmektedir (Kartal, 2013).

Early Head Start programının önemli bir bölümünü anne baba eğitimi kapsamaktadır. Ev ziyaretleri, anne baba eğitim seminerleri ve aile-çocuk etkinlikleri yoluyla, olumlu aile-çocuk ilişkileri kurulmaya çalışılmaktadır. Early Head Start çalışanları, çocukların gelişimsel ihtiyaçları, ailenin sosyal ve ekonomik ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş aile gelişim planları hazırlamaktadırlar. Planlama sürecine aileler de katılmaktadır. Ailelerin kendi kendilerine yeterli olabilmeleri için okuma yazma eğitim programları, iş arama süreciyle ilgili destek, gelir desteği, hizmetlere ulaşım desteği verilmektedir (Cavkaytar, 2010).

Toplumsal temelli programlar kapsamında uygulamalar dokuz ilkeye dayandırılarak gerçekleştirilmektedir. Bu ilkeler; yüksek kalite, önleme ve destek çalışmaları, olumlu ilişkiler ve süreklilik, aile katılımı, bireysel ihtiyaçlara hizmet etmek, kültür, geniş kapsamlılık, esneklik ve yoğunluk, Early Head Start'tan Head Start programlarına geçiş ve işbirliği şeklinde sıralanmıştır (Bradley, Chazon-Cohen ve Raikes, 2009).

1.8.2.2.3. Parents As Teachers- PAT (Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı)

Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı (PAT), ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilgilendirilmesi ve çocuk yetiştirme konusunda desteklenmesini amaçlayan çok kapsamlı bir programdır. Çocuğun yaşama erken dönemde iyi bir başlangıç yapabilmesi için, doğum öncesi dönemden 5 yaşına kadar aileleri çocuk gelişimi konusunda bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Çünkü programın felsefesine göre çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri ailelerdir. Programda, çocukların yaşamda başarılı olabilmeleri için yaşamın ilk yıllarında gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği, anne babaların çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olduğu, herhangi bir ayırım yapılmaksızın bütün ailelerin aynı olanaklardan yararlanmalarının ve onlara geleneklerine uygun hizmet sağlamanın gerekliliği vurgulanır (Parents as teachers, 2012).

Program ev ziyaretleri yoluyla uygulanmaktadır. Ev ziyaretleri Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı'nın en önemli yönüdür. Ziyaretler ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda haftalık, on beş günde bir veya aylık olarak düzenlenir. Aile eğitimcileri, ailelere ihtiyaçlarını belirlemede yardım ederek uygun kaynaklara ulaşmasını sağlamak ve karşılarına çıkan engelleri aşmalarına yardımcı

olmaktadırlar. Ayrıca ebeveynler çocuklarını öğrenmeye nasıl motive edecekleri ve ebeveyn-çocuk iletişiminin nasıl güçleneceği konusunda da desteklenmektedirler (Kartal, 2013). Pfannenstiel, Seitz ve Zigler'in (2002) Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı'nın, okula hazır bulunuşluktaki rolünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; programa devam etme süresinin, hem anaokuluna devam etme süresini hem de evde yapılan okuma yazma çalışmalarını etkilediği belirlenmiştir. Bu iki değişkenin de çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, 71 farklı okulda 1. sınıfa kayıtlı öğrenciler arasında yapılan bağımsız bir çalışma sonucunda da şu sonuca varılmıştır (Akt. Parks, 1995):

- PAT Programı dâhilindeki çocukların okuma ve matematik başarıları standartlaştırılmış ölçüm tekniklerine göre incelendiğinde, bu çocuklar PAT Programı'nda olmayan çocuklara göre çok daha üstün başarı kaydetmişlerdir.
- PAT Programı dâhilindeki çocuklar öğretmen değerlendirmelerine göre diğer çocuklara kıyasla hep daha başarılı bulunmuşlardır.
- PAT Programı'na kayıtlı ebeveynlerin büyük bir oranı öğretmenlerle ve idarecilerle iletişim kurmuşlar ve çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif bir rol oynamışlardır.

1.8.2.2.4. AVANCE Parent Child Education Program (AVANCE Anne-Çocuk Eğitim Programı)

AVANCE Anne-Çocuk Programı, Amerika Birleşik Devletleri'nde Houston, Teksas, Rio Grande Valley, Dallas, Laredo, Corpus Christi, El Paso, Austin, the Middle Rio Grande ve Waco gibi şehirlerde çeşitli ofis merkezleri aracılığıyla uygulanmakta olan ve California ve New Mexico'da da gelişimini hızla sürdüren, yaygın olarak okul öncesi çocuk eğitimi ve aile destek hizmetleri sunan toplum temelli bir programdır. Programın temel felsefesi, etkili çocuk yetiştirme ve destek programları aracılığıyla risk altındaki aileleri güçlendirerek Amerikan toplumuna destek sağlamaktır. AVANCE ebeveynlerin çocuklarını okula hazırlamasına yardım etmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar AVANCE eğitim programına yaklaşık olarak iki yıl devam ederek mezun olmaktadır. AVANCE Ebeveyn-Çocuk

Programı etkili uygulamalarıyla Amerika’da ulusal bir “okul öncesi eğitim modeli” olarak kabul edilmekte ve yaygınlaşmaya devam etmektedir (Alpaydın ve Canel, 2011).

Program 4 yaşın altındaki bütün çocuklara ve ailelerine açıktır. Misyonu risk altındaki Latin kökenli toplulukların aile yapılarını güçlendirmek ve onlara etkin anne baba eğitimi sağlamaktır. Bu amaçla anne ve babaların kişisel ve ekonomik başarılarını güçlendirmeye yönelik hizmetler sunmaktadır. AVANCE anne baba eğitimi, sosyal destek, yetişkin eğitimi, erken çocukluk eğitimi, gençlik programları ve kişisel gelişim hizmetleri sunmaktadır (Lim, 2008).

Program modüllerindeki konular ve alt başlıkları şu şekildedir; programın genel amaçları; annenin ve çocuğun eğitimi, annelerin okula/eğitime duyarlılığı, annelere okuma ve yazma öğretimi, bu amaçlara uygun olarak bilgisayar kullanımı, haftalık ve aylık okuma-yazma çalışmaları, tek dilden ziyade iki dilde (bilingual) okuma etütleri, çocukların ev ödevlerine ayırdıkları sürenin artırılması ve bu sürenin yönetimi, annelerin keyif alarak çocuklarının ödevlerine yardımcı olması şeklindedir (Alpaydın ve Canel, 2011).

1.8.2.2.5. Family Coops (Aile Birlikleri)

ABD’nin birçok eyaletinde sıkça uygulanan aile birlikleri ülkemizde bulunmayan bir okul öncesi eğitim modelidir. Aileler tarafından yönetilen, kar amacı gütmeyen çocuk bakım ve gelişim programlarıdır. İlk aile birlikleri 1916 yılında Kızıl Haç’ta gönüllü olarak çalışan on iki anne tarafından kurulmuştur. Çocukları programa dahil olan anne ve babalar aile birliğinin üyeleridir. Üyeler, birliğin çalışma şeklini belirleyen ve nitelikli personel alımının yapılmasını sağlayan bir yönetim kurulu seçerler. Aileler yönetimdeki rollerinin yanı sıra sınıftaki uygulamalara da yardım eder, kaynak gelişimi düzenler ve diğer destek çalışmalarında da aktif olarak görev alırlar (Kalkan, 2010; Coontz, 2003).

Aile birliklerindeki anne babalar kendi çocuklarını akranları ile birlikte gözlemekte, böylece çocuklarını daha iyi tanımakta ve çocuk gelişimi hakkında bilgi edinmektedir. Aile birliklerinde, çocuklar yaş gruplarına göre ayrılmadan anne babalarla aynı ortamda bulunmakta ve oyun temelli program uygulanmaktadır (Cavyaktar, 2010). Kar amaçlı ve kurumsal kimliğe sahip diğer okul öncesi eğitim

kurumlarından gerek işleyiş gerekse yapısal açıdan oldukça farklı olan aile birliklerinin maddi imkânsızlıklara rağmen varlıklarını sürdürebilmelerinin en önemli etkenleri; bu kurumların velilerden talep ettiği ücretin diğer kurumlara kıyasla çok daha uygun olması ve bu ücretin, velilerin, okulun işleyişine katılım derecesine göre azalmasıdır. Ayrıca birçok aile, çocuğunun erken çocukluk eğitiminde rol almaktan ve eğitimin bir parçası olmaktan keyif almaktadır (Kalkan, 2010).

1.8.2.2.6. Home Instruction Program for Preschool Youngsters- HIPPY (Okul Öncesi Çocuklar İçin Ev Merkezli Aile Eğitim Programı)

Okul Öncesi Çocuklar İçin Ev Merkezli Aile Eğitim Programı- HIPPY Prof. Avima Lombard tarafından, doğumundan itibaren ya da göçerek İsrail'de yaşamaya başlamış büyük ölçüde okuma yazması olmayan fakir aile çocuklarının eğitimleri için 1969 yılında geliştirilmiştir. HIPPY ailelerin akademik başarıya ilgi duymasını sağlayarak okul öncesi çocukları okula hazırlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca HIPPY programının, aileler için de akademik ilgiyi yeniden teşvik edebileceği ve böylece bugün ve gelecek neslin akademik vizyonunu oluşturabileceği öngörülmektedir. Programın uzun dönemdeki hedefleri; ekonomik bağımlılığı azaltmak, ailelerin istihdamını sağlamak, ailelerin halk okullarına ilgisini arttırmak ve okuldan ayrılma oranlarını azaltmaktır (Alpaydın ve Canel, 2011).

HIPPY programı, tüm çocukların öğrenebileceği ve tüm ebeveynlerin çocukları için en iyisini istedikleri düşüncesi üzerine kurulmuştur. (Westheimer, 2003). Eğitimciler iki haftada bir kez ev ziyaretleri yapmakta, materyallerin nasıl kullanılacağını çocuklarla oynayarak annelere göstermekte, daha sonra eğitimci ve anne çocuk ile oyun oynamaktadır. Ev ziyaretleri en az 30 dakika sürmekte, öncelikle bir önceki haftanın etkinlikleri üzerine konuşulmakta, aileye bu etkinliklerle ilgili dönüt verilmekte ve gelecek haftanın etkinlikleri anlatılmaktadır. Ailelerden her gün 15 dakika zaman ayırarak çocuğu ile etkinlikleri uygulaması beklenmektedir. Genelde program koordinatörü ve eğitici iki haftada bir merkeze gelerek grup toplantıları yapmaktadır. Toplantılarda annelerle sağlık, temizlik, çocuk gelişimi, çocuk kitapları ve oyunları, okul sistemi, ev ekonomisi, tatil hazırlıkları gibi konular tartışılmaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010; Kartal, 2013).

HIPPY programı okul öncesi çocukların eğitimiyle birlikte ailedeki özgüven ve pozitif ebeveynlik tutumlarını geliştirmiş, ailelerin okur-yazarlığını arttırarak akademik başarıya ilgi duymalarını da sağlamıştır. Ayrıca ailenin de maddi manevi sorumluluklar yüklendiği bu eğitim süreci, toplumun gelişimi ve dönüşümünde ailelere önemli bir vizyon kazandırmıştır. Ailelerin program içindeki istihdam ve adaptasyonu diğer programlara da örnek olabilecek bir özgünlük taşımaktadır (Alpaydın ve Canel, 2011).

Bu programların yanı sıra yurt dışında aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirerek olumlu aile-çocuk etkileşimini oluşturmayı böylece çocukların potansiyel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bazı programlar ise şu şekilde sıralanabilir: Minnesota Erken Çocukluk Aile Eğitimi Programı (ECFE-Minnesota Early Childhood Family Education); Aile ve Çocuk Eğitimi (Parent and Childhood Education-PACE); Küçük Yaştaki Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Ev Etkinlikleri (HATAF-Home Activities for Toddlers and Their Families); PORTAGE Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı; Sağlıklı Başlangıç (Healthy Start); Brookline Erken Eğitim Projesi (Brookline Early Education Project); Çocuk Dostluğu Programları (Kinderfreunde).

Yurt dışında ayrıca çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok aile eğitim ve destek programları da mevcuttur. Son 40 yılda ebeveynlere, özellikle de risk altındakilere, yardım etmek için müdahale programları geliştirme üzerine ilgi yoğunlaşmıştır. Bu programlar çerçevesinde çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerine olan ilginin artmasıyla birlikte aile ortamı önem kazanmış ve okuryazarlığın gelişimi için gerekli koşulların sağlanması vurgulanmıştır (Doyle, 2009).

1.8.2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ailenin Rolü

Çocuklar tarafından erken yaşta kazanılan okuryazarlık becerisi aslında tam anlamıyla kendiliğinden kazanılmamaktadır. Bu durum daha çok çocuğun, ebeveynleri, kardeşleri, büyükanne ve büyükbabası, arkadaşları, bakıcıları ve öğretmenleriyle geliştirdiği ilişkilerde saklı olan toplumsal sürecin bir parçasıdır. Okuryazarlık sürecinin nasıl bir süreç olduğunu anlamak için, küçük yaştaki çocukların büyüyüp geliştikleri çevreyi ve bu çevrenin onlara kitaplarla, kağıtlarla

ve yazılı materyallerle etkileşimde bulunma fırsatı verip vermediğini araştırmak gerekir (Makin ve Whitehead, 2004).

Powell (2004), erken yıllarda okul başarısı ve okuryazarlıkla ilgili anne-baba davranışlarının dört etkisini şöyle tanımlamıştır: (1) ailedeki sözel ortam, (2) erken okuryazarlık için destek, (3) anne-baba beklentileri, (4) ailedeki rollere aktif katılım. Bu dört etken çocuğun okuma yazma gelişimini etkileyecek şekilde sürekli etkileşim halindedir.

Evdeki okuryazarlık çevresi, ebeveyn eğitimi (özellikle anne eğitim düzeyi), çocuktan beklentiler, ebeveyne yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir (Verhoeven, 2002). Aile ve okul bağlamlarındaki okuryazarlık gelişimi arasında köprü kurmanın alternatif bir yolu da ev ortamında okuryazarlıkla ilgili var olan inançlar ve uygulamaların anlamlılığını kabullenmek ve bu bilgiyi sınıf ortamlarındaki uygulamalarda kullanmaktır (McNaughton, 2006).

Evde aileler tarafından bir okuryazarlık ortamı sağlanması ve okuryazarlık faaliyetleri gerçekleştirilmesi son derece önemlidir. Evde yürütülen okuryazarlık faaliyetleri ebeveynlerin çocuklarının ev ödevlerini başlarında durarak denetleyip kontrol etmenin yanı sıra, onlara okuma ve yazma açısından zengin ortamlar yaratmaları, kitap okumaları, boyama yapma ve resim çizme fırsatı vermeleri ve hikâye kitapları okumaları gibi birtakım faaliyetlerden oluşmaktadır (Cheng, 2003).

Son yıllarda araştırmalar evdeki okuryazarlık bileşenlerinin, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine olan katkısına odaklanmıştır. Ailelerin çocukların okuryazarlık gelişimleri hakkındaki düşünceleri, bu süreçteki rolleri ve çocuklarının geleceği ile ilgili beklentileri, gelir durumu, okuldaki okuma yazma aktivitelerine katılım durumu gibi değişkenlerin, çocukların dil ve okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur ((Lin, 2001; Weigel, Martin, Bennett, 2006; Lynch, 2002; Burgess, Hetch, Lonigan 2002).

Ebeveynler tarafından evde sağlanan okuryazarlık faaliyetlerinin çocukların okuma yazma konusundaki bilgilerini artırma, daha çok şey öğrenmelerini kolaylaştırma ve okuryazarlık anlamında gelişimlerini ilerletme konusunda oldukça güçlü bir etkisi olduğu ortadadır (Cheng, 2003; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Griffin

ve Morrison (1997), evde yaratılan okuryazarlık ortamı sayesinde okul öncesi dönem çocuklarının sözcük dağarcığında ciddi anlamda bir gelişme olabileceğini öngörmüşlerdir. Benzer şekilde, Roberts ve arkadaşları (2005) da, hikâye okuma sıklığı gibi evde gerçekleştirilen tek bir okuryazarlık faaliyetinden ziyade kapsamlı okuryazarlık faaliyetlerinin ve ebeveynlerin duyarlı ve ilgili oluşlarının ana sınıfına başlamış çocukların sözcük dağarcığı becerilerini geliştirmede çok daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Sénéchal, LeFevre, Hudson ve Lawson (1996) da evde bulunan kitap sayısının, kütüphane ziyaretlerinin ve ebeveynlerin kendi kitap okuma miktarları ve sıklıklarının da çocuğun sözcük dağarcığıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Au (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, evde sağlanan çevrenin çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmada, sosyo kültürel faktörlerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocukla birlikte hikâye kitapları okuma faaliyetlerinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen meta analiz çalışmasında, Bus ve arkadaşları, okul öncesi çağlarda ebeveynlerle birlikte hikâye kitapları okuma faaliyetinin çocuğun sonraki yıllardaki okuma becerilerinin gelişmesine olumlu açıdan katkı sağladığı ve okuma becerisinin edinilmesine olan katkısının en az fonemik farkındalık kadar etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Sesli kitap okuma ve hikâye kitaplarını ebeveynle birlikte okuma faaliyetleri, çocuğun hikâye kurma becerisinin gelişmesini ve zihninde bir hikâye dili oluşmasını sağlamaktadır (Akt. Doyle, 2009). Çocuklar interaktif okuma aracılığıyla fonolojik farkındalık becerilerini, yazı kavramlarını, alfabetik bilgi ve algılamayı öğrenebilirler (Bracken & Fischel, 2008).

Diğer uzun vadeli ve korelasyonel araştırmalar evde yaratılan okuryazarlık ortamının çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleriyle ilgisini saptamak için evde yaratılan okuryazarlık ortamının farklı yönlerini incelemişlerdir. Bazı araştırmacılar da evdeki duygusal ortam ve okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Leseman ve de Jong (1998) çalışmalarında okuryazarlıkla ilgili etkileşimlerin sosyo-duygusal kalitesinin, okuryazarlıkla ilgili etkileşimlerin sıklığını ve kalitesini etkilediğini ve böylece çocukların okuryazarlık gelişimlerini de doğrudan etkilemediğini öne sürmüşlerdir. Sonnenschein ve Munsterman (2002) ebeveynler ve çocukların birlikte kitap okuma faaliyetleri sırasındaki duygusal etkileşimlerinin, çocuğu kitap okuma konusunda motive eden önemli bir güç

olduğu ve bu duygusal etkileşimlerin çocukların kitap okuma konusundaki motivasyonlarının artması açısından kitap okuma sıklığından daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmışlardır.

Durkin, çocuklarının başına geçip onlara okuma yazmayı usulen öğretmeye kalkışan ailelerin, yalnızca çocuklarının okuma yazma konusundaki isteklerini ve arzularını yerine getiren aileler kadar başarılı olamadıkları sonucuna varmıştır (Akt. Doyle, 2009). Avustralya, Norveç, İsveç ve ABD’de yapılan bir araştırmada aile-çocuk okuryazarlık aktivitelerinin yetersizliğinden dolayı, İskandinav çocukların diğer ülkelerdeki çocuklara göre daha az yazı bilincine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü bütün ülkelerde sözel yetenek ve yazı bilincinin ev okuryazarlık faaliyetleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda genetik ve çevresel risk altındaki çocukların formal eğitimden önce okuma yetenekleri güçlendirilirse ilk okuma yazma gelişimdeki başarısızlıklarının önlenebileceği ileri sürülmektedir (Samuelsson ve arkadaşları, 2005). Ailelerin ev ortamında uygulayabilecekleri bir müdahale okul öncesi yaştaki çocuklarının akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal becerileri üzerinde de kalıcı bir etki yaratabilmektedir. Ev ortamında ebeveynler tarafından özel destek alan çocukların sosyal ve bilişsel kavramları, kendi kendilerine öğrenmeye çalışan çocuklardan çok daha rahat ve iyi düzeyde kavradıkları ortaya çıkmıştır (Landry ve ark., 2006).

Erken çocukluk döneminde başlayan okuma öncesi faaliyetler ve bu süreçte ailenin rolünü vurgulayan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; ailelerin çocuklarının yaşayacağı okuryazarlık deneyimlerine *nasıl* katkı sağlayabilecekleri ve bu sürece etkili bir şekilde *nasıl* dâhil olabilecekleri sorusu akla gelmektedir (Gül, 2007). Dil edinim sürecinde ailenin önemi ve bu becerileri edinememenin olumsuz sonuçlarının anlaşılması ile birlikte küçük çocuklar ve aileleri için pek çok müdahale programı hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu müdahale programları evde yapılan okuma yazma uygulamalarındaki eksiklikleri belirlemek ve çocukların öğrenmesini değerlendirmek için evde yapabilecekleri aktiviteler hakkında aileleri eğitmeyi hedeflemektedir (McNaughton, 2006; Denessen, 2007).

Türkiye’de erken okuryazarlığın önemi henüz tam olarak fark edilmediği için erken okuryazarlık yaygın bir araştırma konusu değildir. Dil gelişimi, anlatım becerileri, okuma teknikleri ve okul öncesi eğitimin dil gelişimine etkisine odaklanan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak erken okuryazarlığı teşvik edecek ev

aktivitelerine ve erken okuryazarlık hakkında ailelerin algılarını incelemeye yönelik araştırmalar bulunmamaktadır (Altıparmak, 2010).

Türkiye’de uygulanan programlar incelendiğinde, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için ailelere yönelik olarak hazırlanmış spesifik bir programa rastlanmamaktadır. Ülkemizde okuryazarlığa dayalı sistemli ve uzun süreli aile katılım programları bulunmamakla birlikte, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe koyulan ve değişiklikler yapılarak 31.05.2006 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır (Akt. Gül, 2007). Ayrıca 2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK işbirliği ile gerçekleştirilen ve kamu kurum ve kuruluşlarından, üniversitelerden, sivil toplum kuruluşlarından çeşitli temsilcilerin yer aldığı Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Raporu’nda, ailelerin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamayı hedefleyen “Aile Okuryazarlığı” projesi yer almıştır. Ancak tasarlanan bu projenin potansiyel konuları; evlilik öncesi, ebeveynlik ve ergen ebeveynliği, cinsel sağlık, engelli çocuk aileleri, aile ve madde bağımlılığı ile mücadele, aile ve evlilik danışmanlığı, akran eğitimi, aile ve iletişim, yaşlılar, boşanma ve parçalanmış aileler, anne adayları, göç eden aileler, hamilelik, baba eğitimi, kırsal kesimde aile, aile hukuku, ev ekonomisi, çocuk bakımı, yaşam becerileri, ruh sağlığı bilgisi gibi toplumsal ve kişisel gelişime yönelik olarak belirlenmiştir (Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Programı, 2006).

Okuryazarlık sürecinde erken yaşların ve bu süreçte ailenin sağlayacağı katkılar öğrenmeyi açıklayan kuramlarda da desteklenmektedir.

1.8.2.4. Vygotsky’nin Sosyo-Kültürel Kuramı Çerçevesinde Aile ve Erken Okuryazarlık

Lev Vygotsky okuryazarlığın anlaşılmasına katkıda bulunan en önemli kişilerden biridir. Vygotsky’nin sosyo-kültürel kuramı erken okuryazarlık çalışmalarındaki en belirgin psikolojik kuramdır (Griffith ve diğ., 2008).

Vygotsky’nin başlangıç noktası, küçük çocukların birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir şekilde doğmalarına karşın, yeteneklerinin büyük ölçüde

kültürel uygulamalar ve içinde buldukları topluluğun düşünce sistemi tarafından biçimlendiriliyor olmasıdır. Çocukların, ana-babalar, diğer yetişkinler ve akranları tarafından kendilerine aktarılan mevcut kültürel dünyanın kavramsal kaynaklarını benimsemeleri ve bunları kendilerine mal etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Vygotsky, yüksek psikolojik işlevlerin gelişimini ve oluşumunu açıklarken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir (Güler, 2007). Vygotsky bireyin gelişiminin yanı sıra, bu gelişimin bağlı olduğu sosyal ve kültürel dokunun da önemli olduğunu vurgulamıştır. Kişilerdeki yaratıcı süreç, sosyal-tarihi çevreye bağımlıdır (Palmer vd. 2001).

Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde değil, daha çok bir toplumsal çerçeve içinde geliştiklerini vurgulamaktadır. Bu çerçeveler, bir bütün olarak toplum ve onun belirli kurumları (aile, okul, ekonomik pazar vb.) tarafından şekillendirilen sosyal ilişki ve etkileşim sistemlerince, diğer yandan da toplumun kültürel mirası olan kavramsal ve sembolik sistemlerin oluşturduğu unsurlar arasındaki bağlantı tarafından oluşturulmaktadır. Vygotsky, bilişsel gelişim kuramının temelinde, “çocuğun bağımsız problem çözme olarak tanımlanan “gerçek gelişim düzeyi” ile “yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak tanımlanan “gizil gelişim düzeyi” arasındaki farkı anlatan “potansiyel gelişim alanı” kavramını yerleştirmiştir. Toplumsal dünyanın çocuğun gelişimine rehberlik etmesi ve bu gelişimi uyarması sürecini ifade etmek için kullanılan bu kavram, toplumun ana babalara ve öğretmenlere yüklediği özel rolü tam anlamıyla karşılamaktadır. Bu rol diğerlerinden farklı olarak, dilbilimsel ve diğer sembolik sistemleri, bilişsel çerçeveleri ve somut bilgileri de kapsayan birikimli kültür kaynaklarının, çocuklara sistematik bir biçimde aktarımını kapsamaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky, yetişkin ya da başka çocuklarla etkileşim içinde olan çocuğun, bilişsel gelişiminin ve diğer özelliklerinin zenginleştiğini, beslendiğini ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığını öne sürmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin, ailenin ve arkadaş çevresinin, yakın gelişim alanına etki edebileceğini ortaya koymuştur. Çocuğun öğrenme kapasitesini artırmak için, çevresindeki yetişkinlerle, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla etkileşim kurması sağlanmalıdır. Çocuğun onları

gözlememesi, onlarla oyun oynaması, onlardan yardım alması, “Yakın Gelişim Alanı”nı olumlu yönde etkilemektedir (Karaman, 2006).

Vygotsky’e göre gelişim sosyal bir süreçtir ve bu süreç toplum tarafından ciddiye alınması gereken okuryazarlık gelişimine yol açmaktadır (Griffith ve diğ., 2008). Sosyokültürel bağlamda okuryazarlık kültür ve sosyal faktörler tarafından belirlenen etkileşimli ve anlamsal bir süreç olarak ele alınır (Akt. Dorn, 1996). Her çocuk okuryazarlık gelişimiyle ilgili farklı bir geçmişe ve farklı tecrübelere, farklı beklentilere sahiptir. Doğrudan okuma-yazmayı öğretmeden önce bazı okuryazarlık deneyimleri ile çocukları tanıştırmak, okuma-yazma öğretiminde destekleyici bir temel oluşturmaktadır (Karaman, 2006).

Wasik (2004) sosyokültürel kuramın çocukların, özellikle de küçük yaşta çocukların eğitimine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Vygotsky’nin eğitimi daha büyük bir sosyokültürel sistemin bir parçası olarak tanımladığını ve yetişkinlerle çocuklar arasındaki ilişkinin çocukların öğrenme sürecine doğrudan etki ederek okuryazarlık becerisinin doğuşuna katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Pellegrini (2003), erken yaşta kazanılan okuryazarlık becerisinin temelinde yatan baskın psikoloji kuramının Vygotsky’nin sosyokültürel kuramı olduğunu öne sürmüştür. Sosyo-kültürel yaklaşıma göre, çocuğun gelişiminde kritik role sahip olan çevre gelişime önemli katkılar sağladığı için Vygotsky’nin sosyo-kültürel kuramı, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde çevresel faktörlerin ve ailenin rolüne dikkat çekmektedir (Berk, 2004).

Vygotsky’nin sosyokültürel kuramı ve Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı her ikisinin de doğaya ve yetişmeye aynı anda değer vermeleri ve çocukların gelişimi esnasında hem erken hem de geç çocukluk döneminde yaşanan deneyimlere eşit derecede önem vermeleri açısından benzeşmektedir (Berk, 2004; Wasik, 2004).

1.8.2.5. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Aile ve Erken Okuryazarlık

“Aile, çocuğun gelişimini desteklemek ve kalıcılığı sağlamak için en etkili ve en ekonomik sistemdir. Aile katılımı olmadan çocuğa yapacağınız müdahaleler

başarısız olacaktır. Çok az etki yapabileceksiniz ve yaptığınız müdahaleler kalıcı olmayacaktır". Urie Bronfenbrenner

Ekolojik Kuram, Bronfenbrenner tarafından 1979 yılında ortaya atılmıştır. Kuramın temel varsayımı; gelişimin ve değişimin, gelişmekte olan şey ile içinde bulunduğu şartlar arasındaki etkileşim sonucunda geliştiğidir. Ekolojik kurama göre aile, bir dizi iç içe geçmiş halkanın merkezinde yer almaktadır. Bireyi ve aileyi çevreleyen dört sistemden söz edilmektedir (Chibucos, Leitte ve Weis, 2005).

- Okul, iş yeri, arkadaş gibi bireyin ya da ailenin doğrudan iletişim içinde olduğu çevreleri tanımlayan mikrosistem,
- Çeşitli mikrosistemler arasındaki ilişkilerden oluşan mezosistem,
- Bireyin, ailenin gelişiminde dolaylı yoldan etkilendiği koşulları temsil eden egzosistem,
- Bir kültür ya da alt kültürü tanımlayan geniş kurumsal örüntüleri kapsayan ve dıştaki katmanı oluşturan makrosistem.

Ekolojik Kuram' a göre, farklı sistemler arasında etkileşim söz konusudur. Bir sistemde ortaya çıkan ihtiyaçlar ya da olumsuzluklar, diğer sistemlere aktarılabilir, diğer sistemlerce karşılanabilir ya da engellenebilir. Tüm sistemlerin hedefi, kendi kaynakları ya da başka sistemlerden aktarılan kaynaklar aracılığı ile ihtiyaçlarını karşılamak yoluyla yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmektir (Akt. Gökler, 2008).

Ekolojik kuram insanı edilgen değil etkin varlıklar olarak ele alır. İnsanların yaşadığı çevre de (fiziksel ve toplumsal çevre) durağan değil sürekli bir değişim içindedir. Tüm çevresel düzeyler zamanla değişimlere uğrar ve zamana bağlı bu değişimler insan yaşamındaki değişimi ve gelişimi mümkün kılar (Lerner ve diğerleri, 2002).

Ekolojik kurama göre, anne, baba, kardeşler, bakıcılar, arkadaşlar ve öğretmenlerle ilişkileri içine alan ev ve okul çevresindeki kişilerle olan tüm ilişkiler çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu bağlamda ev çevresi özellikle ilk beş yılda çocuğun eğitiminin merkezindedir. Evdeki ortam, ailenin sosyoekonomik ve kültürel durumu, ailenin okumaya ilgisi ve verdiği değer, ailenin büyüklüğü, okumaktan zevk alan aile bireylerinin varlığı, çocukla birlikte yapılan okumalar ve

bunların sıklığı, çocuk kitabı seçimi, aile üyelerinin uyumu, ilişkilerde uyumlu ve tutarlı davranışların varlığı büyük önem taşımaktadır. Çocuğa evde sağlanan olanaklar, yetişkin ve yaşlılarıyla oyunlar, çocukla birlikte geçirilen nitelikli zaman çocuğun gelişimine ne ölçüde etki yapıyorsa aksi durumlarda çocuğu daha okulun başlangıcında kendisinden beklenenleri yerine getirme konusunda isteksiz kılmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004; Oktay, 2010; Wasik ve Herrmann, 2004).

Bronfenbrenner (1986)'ın çocuğun gelişimini şekillendirmede ailenin ve daha geniş anlamda toplumun öneminin vurgulandığı ekolojik modeli, müdahale programlarını geliştirenlerin dikkatini çocuğun gelişiminde ana faktör olarak ebeveynlere yöneltmektedir. Wasik, Dobbins ve Hermann (2001)'e göre bu kuram sayesinde müdahale programlarının odak noktası çocuk merkezlikten uzaklaşarak aileye yönelmiştir. Ailenin çocuğun eğitsel gelişimi üzerindeki önemi konusundaki dikkati, bazı ailelerin ya kendilerinin okuryazarlık becerilerinden yoksun olmaları ya çocuklarının eğitsel gelişimini nasıl destekleyeceklerini bilmemeleri ya da her iki sebepten dolayı çocuklarına yardımcı olma konusundaki yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yoğunlaşma, okuryazarlık konusunda müdahalede yeni bir yönelimin, aile okuryazarlığı hareketinin, ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Ekolojik kuram, okuryazarlık konusunda aile üyeleri arasındaki inançların, uygulamaların ve okuryazarlık yetisinin kuşaktan kuşağa aktarılması anlamına gelen 'aile okuryazarlığı' konusunda eşine zor rastlanır türde mantıklı bir kuramsal çerçeve çizmiştir (Wasik ve Hermann, 2004).

1.8.3. Aile Okuryazarlığı ve Aile Okuryazarlık Programları

1.8.3.1. Aile Okuryazarlığı

Doğumdan sonraki deneyimlerin ve etkileşimlerin niteliği, beynin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Biyolojik kalıtım ile günlük deneyimler arasındaki bu karmaşık etkileşim, bilişsel, sosyal ve duygusal büyümeyi etkiler. Beyin gelişiminin çevrenin etkilerine en hassas olduğu dönem olan erken çocukluk çağının öneminin fark edilmesi, okuryazarlığın önemini vurgulayan aile okuryazarlığı programlarının gelişmesine yol açmıştır (Shonkoff ve Phillips, 2000; Wise ve diğ. 2005; McCain, Mustard ve Shanker, 2007).

1970'lerde başlayan bir ebeveyn hareketi gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Ebeveynlerin, çocuk gelişimi konusunda bilgi sahibi olmak için yeni yollar keşfetmeye çalışarak öğretici kişi rolünü üstlenmeleri fikri yaygın hale gelmiştir. Bu eğilim hem tıbbi hem de eğitimsel topluluklar tarafından büyük ilgiyle karşılanmıştır. Bu ebeveyn destek hareketinin temel özelliği okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde uygulanıyor olmasıdır. 1980'lerde, aile okuryazarlığı programlarının yeni yeni ortaya çıkmaya başlamasıyla yetişkinlerin küçük çocuklarıyla birlikte okula geri dönmelerini hedef alan bir hareket başlamıştır. Eğitim sistemi kısa süre sonra ebeveynlerin çocuklarının başarısında kilit bir rol oynadıklarının ve bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerini geliştirme konusunda teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri gerektiğinin farkına varmıştır. Barbara Bush, ülke çapında aile okuryazarlığının güçlendirilmesi gerektiğini dile getirirken, Beyaz Saray'dan da "Okuryazarlık bir aile işidir" sloganı yükselmiştir. Toplum kısa süre içinde, ebeveynlerin varlıklarının gerek akademik gerekse mesleki anlamda çocukların başarısıyla doğrudan bağlantılı olduğunun farkına varmıştır (Parks, 1995).

Hannon ve Weinberger (2003) aile okuryazarlığı kavramının ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış bir kavram olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu ifade, ilk kez Taylor tarafından kullanılmıştır. Denny Taylor, 1983 yılında aynı ismi taşıyan kitabının yayınlanması ile *aile okuryazarlığı* terimini popüler halde getirmiştir. Aile okuryazarlığını desteklemek ve geliştirmek üzere ABD'de geliştirilen ilk programlar, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen Even Start programları aracılığıyla organize edilen programlardı. O dönemde ABD'de, federal hükümet tarafından finanse edilen ve işler hâlde olan 500'den fazla aile okuryazarlığı programı olduğunu belirtilmiştir (Harper, Platt, Pelletier, 2011).

1988 yılında Harvard Aile Araştırmaları Projesi ebeveyn eğitimi, erken çocukluk gelişim faaliyetleri, ebeveyn destek grupları ve diğer topluluk ajansları konusunda bilgi gibi temel hizmetleri sağlayan başarılı programları tanımlayan bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda yer alan dört program, Missouri Öğretmen Olarak Aileler Programı (Missouri's Parents as Teachers Program), Minnesota Erken Çocukluk Aile Eğitim Programı (Minnesota's Early Childhood Family Education Program), Connecticut Aile Eğitim ve Destek Merkezleri (Connecticut's Parent Education and Support Centers) ve Maryland Aile Eğitim Merkezleri (Maryland's Family Support Centers) tarafından yürütülen programlardır. Bu girişimler aile merkezli,

müdahaleci değil önleyici, bürokratik olmayan ve toplum odaklı girişimlerdir (Weiss, Hausman, Seppanen, 1992).

“Aile okuryazarlığı” kavramını tanımlama konusunda süregelen ve çeşitli görüşler vardır. New Brunswick Aile Okuryazarlığı Forumu Danışma Kurulu bu kavramı şöyle tanımlamaktadır: Aile okuryazarlığı, ebeveynlerin, çocukların ve aile üyelerinin günlük hayatlarında, hem diğer aile üyeleriyle hem de çevrelerindeki diğer kişilerle ettikleri sohbetler sırasında kullandıkları okuryazarlık uygulamaları anlamına gelmektedir (Homer, 2008).

Aile okuryazarlığı programlarının gelişmesini daha geniş bir çerçevede destekleyen Ulusal Okuryazarlık Birliği'nin tanımı ise şöyledir: Çocuklarının okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için ebeveynlerle birlikte çalışmayı amaçlayan ve bunu yaparken ebeveynlerin okuryazarlık becerilerini de geliştirmenin de bir amaç olarak görüldüğü her türlü girişim aile okuryazarlığı kavramını açıklamaktadır (Brooks, Pahl, Pollard, Rees, 2008).

Aile okuryazarlığı, ailelerin günlük görev ve faaliyetleri yerine getirmek amacıyla okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri ve kullandıkları yöntemler anlamına gelmektedir. Çocuğun öğretmenine bir not yazma, gece yatarken çocuğa bir hikâye anlatma, alışveriş listeleri yapma ve bir yemek tarifini kullanma aile okuryazarlığının örnekleri arasında sayılabilir. Bunun yanı sıra, yetişkinlerin evde çeşitli amaçlarla okumaları ve yazmaları ve okuryazarlıkla ilgili sohbetler etmeleri de yetişkinlerin evde okuryazarlık konusunda rol model oldukları aile okuryazarlığını simgelemektedir (Barton, 1997; Anderson, Friedrich ve Kim, 2011).

Farklı özellikleri vurgulanarak tanımlanan aile okuryazarlığı kavramı aşağıdaki aktivitelerin tamamını içermektedir:

- a) Aile ve çocuklar arasındaki etkileşimli okuryazarlık aktiviteleri,
- b) Nasıl çocukların ilk öğretmenleri ve eğitim ortakları olacakları konusunda aileleri eğitmek,
- c) Ekonomik bağımsızlığa götüren okuryazarlık konusunda eğitmek,
- d) Günlük yaşam deneyimlerinde başarılı olabilmeleri için çocukları hazırlayan, yaşa uygun eğitim sağlamak (Akt. Hopkins, 2003).

Literatürde gittikçe önem kazanan ve “aile eğitimi” başlığında ele alınan “aile okuryazarlığı (family literacy)” kavramı özel bir konudaki eğitim grupları arasında gösterilebilir. Bu kavram, ebeveynlerin doğdukları andan itibaren çocuklarının eğitim ve öğrenme yaşantılarına aktif ve bilinçli bir şekilde katılımlarını sağlamayı amaçlayan bir içeriğe sahiptir. Bu yaklaşım, “Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir” ilkesine dayanmaktadır. Bu amaçla, ebeveynler çocuklarının doğumundan itibaren başlayan ve okul yaşantıları boyunca devam eden bir süreçte, çocuklarına destek olabilmelerini sağlayacak gerekli eğitimlerden yararlanmaktadırlar (National Council on Family Literacy, 2009).

1.8.3.2. Aile Okuryazarlık Programları

Evdeki okuryazarlık uygulamalarının okuryazarlığın edinilmesi üzerinde ne gibi etkileri vardır? Aileler küçük yaştaki çocuklarının okuma yazmayı öğrenmesini nasıl katkı sağlayabilirler? Okuryazarlığın gelişimine katkı sağlayan aile-çocuk faaliyetleri var mıdır? Aileler bu sürece nasıl dâhil olmalıdırlar? Evde gerçekleştirilen okuryazarlık uygulamalarının yetişkinler üzerindeki etkileri nelerdir? gibi pek çok soru aile okuryazarlığına ilişkin girişimlere duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

"Aile, ev ve toplum bir çocuğun eğitiminin gerçek sürücüleridir" (National Center for Family Literacy, 2013) ve aileler elbette ki çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir. Bu nedenle onlar için aile okuryazarlığının geliştirildiği fırsatlar sunmak önemlidir (Anderson, Anderson, Teichert, 2013). **Aile okuryazarlığı girişimi**, ailenin aile üyelerinin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan ve aileleri okuryazarlık faaliyetlerinde destekleyip okuryazarlıkla ilgili kaynaklara ulaşmalarını sağlayan geniş yelpazede bir dizi girişim anlamına gelmektedir (Thomas, Skage, 1998).

Ailelerin hem kendilerinin hem de çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine nasıl katkı sağlayacağı sorusu aile okuryazarlığı programlara duyulan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Temel Beceriler Ajansı, aile okuryazarlığı programlarını ilk kez 1993 yılında finanse etmeye başladığında, bu programları şu şekilde tanımlamıştır: *Aile okuryazarlığı programları, ebeveynleri ve çocuklarını hedef alıp her iki grubun da okuryazarlık becerilerini artırmak için çalışmaların yürütüldüğü programlardır. Bazen bu programlara büyükanne ve büyükbabalar, kız ve erkek*

kardeşler de katılabilmektedir, ancak bu durum daha yoğun programlarda oldukça nadir görülmektedir. (Akt. Brooks, Pahl, Pollard, Rees, 2008).

Araştırmalar aile okuryazarlık programlarının çocuklar, yetişkinler, aileler, okullar ve toplum açısından pek çok faydası olduğunu ifade etmektedir. Aile okuryazarlık programları, ailelere okuryazarlık eğitimi ile ilgili öğrendikleri becerileri uygulama imkanı sunarak, olumlu aile-çocuk etkileşimlerini artıracakları fırsatlar verir. Bu programlara katılan aileler çocukları ile etkileşimlerini artıracak ve aktiviteler yapmalarını sağlayacak strateji ve beceriler (yüksek sesle kitap okuma, hikâyeyi canlandırma, çeşitli türlerde kitaplar okuma, resimleri, karakterleri ve olayları tartışma gibi) öğrenebilirler. Ailelerin; eğitime verdikleri değer, okuma alışkanlıkları ve başarıları, aile modelleri ve çocuklarının gelişimi ile ilgili bilgileri, özgüven duyguları, çocuklarının eğitimine katılım oranları, çocukları için uygun okuma yazma ortamı hazırlama becerileri ve yaşama boyu öğrenmeye ilişkin farkındalıkları artar. Yapılan araştırmalar, aile okuryazarlık programına katılan ailelerin çocuklarına daha sık kitap okuduklarını, kütüphaneden çocukları ile daha fazla zaman geçirdiklerini ve okuldaki aktiviteler katılmaya daha gönüllü olduklarını ortaya çıkarmıştır (Saracho, 2007; Primavera 2000; Rasinski ve Stevenson, 2005; Swain, Brooks ve Bosley, 2014).

Aile okuryazarlık programları erken çocukluk eğitimi boyutu çocuklara yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun bireyselleştirilmiş okuryazarlık eğitimi sağlamaya çalışır. Çocuklar için okul öncesi dönemde yapılan aktivitelere ve çocukların okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar olan akademik gelişimlerine odaklanır. Yüksek nitelikli aile okuryazarlık programları ailelere, çocuklarına okuma yazma konusunda danışmanlık yapabilmeleri ya da okuryazarlıkla ilgili bilgilerini aktarabilmeleri için gerekli bilgileri sağlar. Bu tür programlar sayesinde anne babalar ya da diğer aile üyeleri (dede, büyük kardeş, bakımından sorumlu kişi) çocuğun önceki deneyimleri ile okuma yazmaya hazırlık aktiviteleri arasında bağlantı kurmayı öğrenebilir (Cook-Cottone 2004).

Erken çocukluk dönemi ile ilgili araştırmalar aile okuryazarlık programlarının, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimine, okuma-yazma ve dil ile ilgili başarı testlerinde yüksek puanlar elde etmelerine ve okuma yazmaya duydukları ilginin artmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ebeveyn katılımı yalnızca okumaya yönelik olumlu bir tavır geliştirilmesini sağlamakla kalmamakta, aynı

zamanda motivasyonu da arttırmaktadır. Ayrıca aile okuryazarlık programına katılan çocuklar özsaygı, kendi kendine yetme, akranları ile etkileşim ve bağımsızlık gibi becerilerini de geliştirebilirler. Çocukların; okula devam etme süreleri ve okul başarıları artar; dil gelişimleri hızlanır; okul hazır olma becerileri gelişir; gelecekteki okuma başarıları artar; fonolojik farkındalık, sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama, yazı farkındalığı ve yazı yazma becerileri gelişir; okumaya olan ilgi ve motivasyonları artar (Fear, 1991; Saracho, 2007; Parecki ve Gear, 2013; Doyle 2009, Purcell-Gates, 1996). Ayrıca aile okuryazarlık programları katılımcılarının eğitim seviyesi artmaktadır. Böylece bu programlar suç ve şiddet oranlarında azalma ve iş hayatı için istihdam edilecek nitelikli çalışanlar yetiştirme gibi topluma yönelik faydalar da sağlamaktadır (Akt. Cardenas, 2008).

Aile okuryazarlık programları araştırmacılar tarafından farklı alt boyutlarda ve kategorilerde sınıflandırılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Girişimi (*No Child Left Behind Act*) aile okuryazarlık programlarının dört bileşeni içermesi gerektiği vurgular. Bu bileşenler;

- Aileler ve çocukları arasında etkileşimli okuma yazma aktiviteleri,
- Aileleri nasıl çocuklarının ilk öğretmeni ve eğitim ortağı olabilecekleri konusunda eğitmek,
- Ekonomik bağımsızlığa götüren okuryazarlık konusunda eğitmek,
- Günlük yaşam deneyimlerinde başarılı olabilmeleri için çocukları hazırlayan, yaşa uygun eğitim (Office of Elementary and Secondary Education, 2002) .

Padak, Sapin, Baycich (2002), kapsamlı bir aile okuryazarlık programının temel yetişkin eğitimi, erken çocukluk eğitimi, aile eğitimi, aile-çocuk etkileşim zamanı gibi pek çok bileşeni içermesi gerektiğini vurgular. Bu dört bileşen aile okuryazarlık programlarına temel oluşturur.

Aile okuryazarlık programlarının temel yetişkin eğitimi bileşeni, bireysel ihtiyaçlara dayalıdır fakat tüm sınıf metodolojisini ve öğrenme süreçlerini içerir. Bazı katılımcılar ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenmek gibi temel becerileri öğrenirken bazıları Genel Denklik Diploması için çalışırlar. Bu program her yetişkinin tercihlerine, hedeflerine ve ihtiyaçlarına duyarlıdır (Parks, 1995).

Aile eğitimi bileşeni ailelerin, beslenme, okuryazarlık başarısının önemi, bu konuda yaptıkları uygulamalar ve ailelerin ihtiyaçları ile ilgili diğer konularda tartışmalarına fırsat verir. Aileler nasıl çocuklarının ilk öğretmeni olabilecekleri ile ilgili eğitim alabilirler. Bu bileşen ailelere eğitimcinin yanı sıra birbirleriyle paylaşımında bulunabilecekleri bir çevre sunmaktadır (Padak, Sapin, Baycich, 2002; Parks, 1995).

Aile ve Çocuk Birlikteliği bileşeni, aileleri çocukların sınıfına getirir. Çocuklar aktivitelerini planlarlar ve ailelere çocukların ilk ve en önemli öğretmeni olarak rollerini nasıl yerine getirecekleri ve çocukların öğrenmesine nasıl destek olacakları öğretilir. Aile-Çocuk Birlikteliği ailelere çocukları ile birlikte yapabileceği etkileşimli okuryazarlık aktiviteleri sağlar. Bu boyutta hem aile hem de çocukların yaptığı aktiviteler ailelerle etkileşimi iyileştirir ve güçlendirir. Aileler evdeki okuryazarlığı arttıracak bir çevre oluşturmak için programda öğrendikleri aktiviteleri uygulayabilirler (Parks, 1995; Padak, Sapin, Baycich, 2002).

International Reading Association (IRA) ve the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için sekiz tema benimsenmiştir (National Association for the Education of Young Children, 1998): a) okuryazarlığın gücü ve keyif, b) farklı metin türlerini barındıran okuma yazma ortamı, c) dil gelişimi, d) ortaya çıkan durumlar hakkında bilgiyi inşa etme ve anlama, e) yazı farkındalığı, f) halk masalları, şiirler, efsaneler ve şarkılar gibi farklı metin türleri, g) fonolojik farkındalık, h) harfler ve kelimeler (Rath, 2002). Aile okuryazarlık programlarında katılımcıların okuryazarlık becerilerini oluşturmak ve geliştirmek için bu temaları dikkate almak önemlidir.

Snow (1994)'ın modeli programların niyetini ve doğasını anlama açısından en kullanışlı modeldir. Snow, çocuklar üzerindeki etkilerin odak alındığı aile okuryazarlığı programlarının 5 faktöriyel unsura göre değişebileceğini açıklamıştır: müdahalenin hedefi (çocuk, ebeveyn, öğretmen ya da bunların hepsi), programa katılan çocukların yaşları (bebek programları, anaokulu çağındaki çocuklar ya da okul çağındaki çocuklar), programlara katılım yapısı (ebeveyn-çocuk, rehber-çocuk ya da modellerin bir karışımı), değerlendirme biçimi (değerlendirme ölçütü olarak bilişsel ve davranışsal faktörlerin de hesaba katıldığı seçilmiş göstergelerin kullanılması ya da yalnızca duygusal ölçütlere göre değerlendirme yapılması ya da

her iki değerlendirme ölçütünün eşit biçimde kullanılması) ve tercih edilen eğitim yöntemi (öğrenmenin sağlandığı, atölye çalışmalarındaki modelleme stratejilerini ve ebeveynlere sağlanan bilgilendirici materyalleri ya da çocuklara sağlanan eğitici materyalleri – hikâye kitapları gibi – de içeren faaliyetler). Bu çerçeve, bireysel programların ana unsurlarını kısa ve öz bir şekilde ayırtırmak açısından faydalıdır (Akt. Doyle, 2009).

Nickse (1989) büyük oranda çocuk ve yetişkine odaklanan programları dört kategoride sınıflandırmıştır:

1. Doğrudan Yetişkin- Doğrudan Çocuk Katılımlı Programlar: Bu program türü hem çocuklar hem aileler içindir. Aileler okuryazarlık eğitimi ile ilgili bir programa, çocuklar ise yapılandırılmış bir erken çocukluk eğitimine katılırlar.
2. Dolaylı Yetişkin- Doğrudan Çocuk Katılımlı Programlar: Okul öncesi ve okul dönemindeki çocuklar programın ilk hedef kitesidir. Aileler programa katılmak için davet edilebilirler ancak okuryazarlık eğitimine ya da kendi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik destek almazlar.
3. Doğrudan Yetişkin- Dolaylı Çocuk Katılımlı Programlar: Yetişkinler hedef kitledir ve çocuklar düzenli bir eğitim almazlar. Program okuryazarlık, çocuklara okumayı öğretme ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli olan diğer stratejileri içerebilir.
4. Dolaylı Yetişkin- Dolaylı Çocuk Katılımlı Programlar: Yetişkin ve çocuk birliktedir. Amaç keyif almak için okuma yazma aktiviteleri geliştirmektir. Örneğin; kütüphanede hikâye zamanı, okuma arkadaşı programları ve kitap konuşmaları gibi.

Nickse ayrıca ailelerin çocukla doğrudan ilişkili olduğu programlar ve yetişkinin çocukla ilişki içinde olmasına gerek olmayan programlar arasında ayırım yapmıştır. Bu çerçevede yetişkin okuryazarlık gelişimi dört program türünün sadece bir bileşenidir. Bu program türleri (Akt. : Press, 2008).

1. Tür: Uzun süreli ve yüksek yoğunlukta aile-çocuk programları (Örneğin; Even Start, PACE/Kenan Model).

2. Tür: Çeşitli sürelerde ve daha az yoğunlukta yetişkin-çocuk programları (Örneğin; okulda ailenin olmadığı, yetişkinlerin çocuğa öğretmeye gönüllü olduğu programlar).
3. Tür: Anne-baba ve diğer yetişkinlerin çocuklarla çalışmalarını sağlayan bilgi ve becerileri geliştiren, daha az yoğunlukta ve çeşitli sürelerde uygulanan sadece ailelere yönelik programlar.
4. Tür: Doğrudan çocuklarla çalışan merkezlerde ya da okullarda daha az yoğunlukta ve çeşitli sürelerde uygulanan sadece çocuklara yönelik programlar. Bu programlarda ailelerin evde yapabilecekleri aktiviteleri ve materyalleri öğrenmelerine yönelik dolaylı katılımları vardır.

Uygulamada popülerite kazanmış olan erken bir aile okuryazarlığı programı kapsamlı modeldir. Bu yoğun modeli temsil eden dört ana unsur vardır: yetişkin okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı, ebeveyn okuryazarlığı ve ebeveynlerle çocukların birlikte geçirdiği zamanlar (). Kentucky Ebeveyn ve Çocuk Eğitim Programı (PACE) kapsamlı modelin bir örneğidir ve 1990 yılında ABD Kongresi'nden geçmiş olan Ulusal Okuryazarlık Girişimi (National Literacy Act) ile ortaya çıkmış olan Even Start programı başta olmak üzere ardından gelen pek çok modeli de etkilemiştir. Kapsamlı model veya daha iyi bilinen adıyla Kenan modeli, ABD dışında, özellikle de İngiltere'deki program yaklaşımlarını etkilemiştir. Yoğun, doğrudan çocuk ve ebeveyn eğitimini içeren kapsamlı modellere ek olarak, çok sayıda ve oldukça çeşitli daha az yoğun program ortaya çıkmıştır (Wasik ve Hermann, 2004; Hannon ve Bird, 2004).

Düşük yoğunluktaki bir aile okuryazarlığı programına katılımın, ebeveyn ve çocukların öğrenim derecesini nasıl etkilediğini ölçmek için iki ayrı müdahale grubu (ebeveyn-çocuk programı uygulanan grup ve yalnızca ebeveyn programı uygulanan grup) kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Gözlemlenen önemli değişikliklere ilişkin iki müdahale programı grubundan birinin ya da ikisinin birden kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Ebeveynlerle ya da çocuklarla ilgili elde edilen sonuçlar açısından iki müdahale grubunun hiçbirisi diğerinden belirgin şekilde üstün değildir. Ebeveyn ölçümlerindeki değişim skorları göz önüne alındığında, ebeveyn-çocuk gruplarının gelişiminin kısa vadede yalnızca ebeveyn gruplarının gelişimini geride bıraktığı gözlemlenmiştir. Ancak,

uzun vadede her iki grup da ciddi büyüme gösterdiğinden büyüme oranları birbirine eşit çıkmıştır. Çocuk ölçümlerindeki değişim skorları göz önüne alındığında, ebeveyn-çocuk grubunun büyümesi yalnızca ebeveyn grubunun büyümesini hem uzun vadede hem de kısa vadede az bir farkla geçmiştir. Özetle, yapılan bilimsel araştırmalar evde yaratılan okuryazarlık ortamı konusunda literatürde dar ya da geniş anlamda farklı sonuçları da beraberinde getirmiştir. Bazı modellerde, evde yaratılan okuryazarlık ortamı aile üyeleri tarafından uygulanan, gözlemlenebilir okuryazarlık uygulamalarının basit bir ölçütüdür. Bazı modeller ise, evde okuryazarlık ortamını, hem ev içindeki hem de ev dışındaki faktörlerden etkilenen daha geniş ve çok yönlü bir kavram olarak görmektedir (Doyle, 2009).

Etkili Aile okuryazarlık programında göz önünde bulundurulması gereken hususlar şöyle özetlenebilir (Amstutz, 2000; Padak ve Rasinski, 2006; Saracho, 2007; Caspe, 2003; Barone, 2011; Neuman, Hagedorn, Celano, Daly, 1995; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, Cemalcılar, 2005; Parecki ve Gear, 2013).

Kültüre Duyarlı Müfredat: Aileler dil ve kültürel çeşitliliklerini destekleyecek çevreleri öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Çeşitli kültürler arasında ebeveynlik stillerinin farklılık gösterdiğini, öğretilen herhangi bir stilin bütün aileler için etkili olamayacağını göz önünde bulundurmak aile okuryazarlık programları için esastır. Ebeveynlerin okuryazarlık geçmişlerini öğrenmek ve bütün ebeveynlerin okuryazarlık konusunda bir geçmişleri olduğuna emin olmak programların başarısı açısından önemlidir. Aile okuryazarlık programlarındaki kültüre dayalı müfredat çocuklara ve ailelere okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri ve aktiviteler sırasında ana dillerini kullanarak devam ettirebilecekleri fırsatlar sunar. Ailelerin ana dillerini müfredatla birleştiren ve onların güçlü yönlerini ön plana çıkaran programlar ailelere kültürel geleneklerini geliştirecek fırsatlar sunar.

Eğitim, İletişim ve Destek Sağlama: Ebeveynler herhangi bir aile okuryazarlık programındaki hayati bileşenlerdir. Aileler için soru sorabilecekleri fırsatlar yaratmak ve anlaşılabilir eğitim sağlamak önemlidir. Çoğu zaman aileler özgüven eksikliğinden dolayı, çocuklarına kitap okuma konusunda kendilerini rahat hissetmeyebilirler. Etkili aile okuryazarlık programları aileler için güçlü bir destek sağlar ve onları cesaretlendirir. Bu programlar ailelerin öğrenmelerini ve katılımlarını engelleyen durumların üstesinden gelmeleri için ailelere yardım eder.

Örneğin; okuma güçlüğü yaşayan aileler için okuma materyalleri kaset üzerinden hazırlanabilir. Aile okuryazarlık programlarında program eğitimsi, eğitim seviyesi düşük ailelere çocuklarının okuryazarlık becerilerini destekleyebilecekleri birçok yol olduğunu belirtebilir. Aileler ile güçlü bağlar, sürekli destek ve iletişim geliştiren programların çocukları önemseydiğini ailelere gösterme oranı daha yüksektir. Ayrıca bu programların, ebeveynlere yalnızca eğitimsel destek becerileri değil ayrıca da sosyo-duygusal destek becerileri konusunda eğitim sağlamaları da esastır.

Lojistik: Etkili aile okuryazarlık programları aileler için uygun zamanlara aktiviteleri yerleştirir. Bazı aileler ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamak için ekstra zamanlarda çalışmak zorunda olabilirler Bazı aileler tüm gün aktivitelere katılabilirken, bazıları öğleden sonra ya da akşam yapılabilecek aktiviteler katılabilirler. Bu nedenle program sürecini planlarken ailelerin görüşlerini almak önemlidir Program personeli aktiviteleri yerleştirmek için en uygun zamanı belirlemeye yönelik bir anket hazırlayabilir ve ailelerden bu anketi cevaplamalarını isteyebilir.

Nitelikli Personel: Nitelikli personel, aile okuryazarlık programlarının başarısı için önemlidir. Aile okuryazarlık programlarında görev alan personel farklı kültürlerden ailelere duyarlı olmalı ve uygun şekilde iletişim kurmalı, cinsiyet, kültürel altyapı, geçmişteki okul deneyimleri, eksiklikler ve eğitim seviyesi gibi etkenlerin bireyin öğrenmesini engelleyebileceğinin farkında olmalıdır. Olumsuz okul deneyimine sahip olan aileler okulla ilgili programlara katılmada tereddüt yaşayabilirler. Daha fazla aile katılımını sağlamak için program personeli aileler için farklı ve ilgi çekici aktiviteler bulmalıdır. Aile okuryazarlık programları ailelerin ne istediklerini sorarak, aile ve personel arasında açık bir iletişim sağlayarak ailelerin ihtiyaçlarına duyarlı aktiviteler belirleyebilirler. Etkili aile okuryazarlık programlarındaki personelin bireysel farklılıklara duyarlı olması gerekmektedir. Personel erken çocukluk eğitimi kadar yetişkin eğitimi alanında da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Eğitim ve workshop gibi sürekli mesleki gelişimler yeni kurulan programların etkililiği için gereklidir.

1.8.3.3. Yurt Dışında Uygulanan Aile Okuryazarlık Programları

1.8.3.3.1. Kenan Family Literacy Model (Kenan Aile Okuryazarlığı Modeli)

ABD’de geliştirilen daha sonra Birleşik Krallığa getirilen bir model olan Kenan Aile Okuryazarlığı Modeli ilk defa Louisville, Kentucky’de ortaya çıkmış daha sonra Ulusal Aile Okuryazarlığı Merkezi (National Center for Family Literacy – NCFL) tarafından ilerletilmiştir. Bu model oldukça yoğun (haftada üç veya dört gün) ve uzun süreli bir aile okuryazarlık programıdır. Eğitim düzeyi düşük ebeveynleri ve onların okul öncesi yaş gruplarındaki çocuklarını hedef almıştır. Program, ebeveynler için yetişkin temel eğitimi, çocuklar için High/Scope Eğitimi, aile eğitimi ile aile ve çocuklarının ortak faaliyetlerde bulunabilecekleri aile-çocuk birlikteliği gibi programları kapsamaktadır (Hannon ve Weinberger, 2003).

Toplumdaki cehalet (okuryazar olmama) döngüsünü kırmak için geliştirilen modele göre çocuklar erken okuryazarlıkla ilgili kapsamlı bir eğitim sürecindeyken aileler çeşitli akademik alanlarda bilgi ve beceri sahibi olurlar. Aileler çocuklarının okuryazarlıklarına nasıl destek olabileceklerinin yanı sıra aile-çocuk etkileşimi, kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda da bilgi sahibi olabilmektedir. Programın önemli bir bileşeni olan aile çocuk birlikteliğinde (PACT), aileler çocuklarının sınıfında çocukları ile birlikte oynayarak öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulabilmektedir (Darling ve Hayes, 1989).

Kenan Aile Okuryazarlık Programı, ailelerin temel yetişkinlik becerilerini, aile-çocuk etkileşimini ve çocuklarının eğitim durumlarına katılımlarını arttırmayı; ailelere çocuklarına okuma yazma öncesinde gerekli olan becerileri ve okula hazırlamak için gerekli bilgileri kazandırmayı hedefler. Ailelere ve çocuklara etkileşimli aile ve çocuk aktiviteleri öğreten programa ilişkin bulgular, bu programlara katılım sayesinde eğitimsizlik döngüsünün kırıldığını göstermektedir (Parks, 1995).

1.8.3.3.2. Even Start Family Literacy Program (Even Start Aile Okuryazarlık Programı)

Even Start, 1988 yılında başlatılan ve ABD hükümeti tarafından desteklenen bir başka aile okuryazarlık programıdır. 2008 yılı itibari ile ABD’de yaklaşık 800 Even Start merkezi ile yaklaşık 1 milyon aile ve çocuğa hizmet sağlanmaktadır. Even Start, okul öncesi eğitim ile yetişkin eğitimini, aile merkezli bir program içinde

bütünleştirmektedir. Yetişkinlerin ve 1-7 yaş arası çocukların eğitim fırsatlarını arttırmak için yerel eğitim kurumlarına kaynak sağlayan bir eğitim programıdır. Pek çok okuryazarlık programı gibi Even Start Aile Okuryazarlık Programı da temelde 4 bileşen içerir. Bunlar; 1. Erken çocukluk eğitimindeki hizmetler, 2. Yetişkin eğitimi, 3. Etkileşimli okuryazarlık (çocuk ve ailelerin birlikte yaptığı etkinlikler), 4. Anne baba eğitimidir (Lim, 2008; St.Pierre, Ricciuti, Rimdzius, 2005). Programın bu bileşenleri çocukların okuryazarlık becerileri, ebeveynlik becerileri, aile okuryazarlık becerileri, aile-çocuk etkileşimi ve ekonomik refah üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Padak, Sapin, Baycich, 2002).

Bu programlarda, temel eğitim ihtiyaçlarını ve iş hayatına yönelik becerileri içeren yetişkin okuryazarlığı eğitimi verilmektedir. Program ayrıca çocuklarının büyüme ve gelişmelerini desteklemek için aileleri yetiştirmeyi, çocuklarının eğitim hayatlarındaki rollerini anlamalarına yardımcı olmayı ve çocukları okul başarısı için hazırlamayı kapsamaktadır. Program göçmen ailelere yönelik İngilizce eğitimi de vermekte, anne babaların lise eğitimlerini tamamlamalarını desteklemektedir. Even Start sınıflarında ortaya çıkan çocuk ve aile etkileşimi, ailelerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesine fırsat yaratır. Bu süreçte hem anne baba hem de çocuk öğrenmektedir. Even Start öğretmenleri ailelere etkinlik örnekleri sunarlar (Kalkan, 2010). Programın bazı hedefleri; toplum, okul, aile ve çocuk arasındaki iletişimi arttırmak, okuldaki başarı için çocuğu hazırlamak, çocukların eğitimsel açıdan ilerlemelerine destek olmaları için aileleri eğitmek, okuma yazma öğretimini pekiştirmektir (St.Pierre, Ricciuti, Rimdzius, 2005).

Even Start Aile okuryazarlık programı personeli, ailelere çocuklarına nasıl kitap okuyacaklarını, birlikte nasıl oyun oynayacaklarını, evde okuryazarlıkla ilgili daha fazla eğitim etkileşimlerini nasıl yaratacaklarını öğretir. Program ayrıca aileleri öğretmen-aile iletişimi, gönüllü katılım, konferans ve toplantılara katılım gibi aile katılım etkinliklerine dahil olmaya teşvik eder (Seaman, Yoo, 2001).

Even Start da diğer aile eğitim programları gibi ev ziyaretlerini gerekli kılmaktadır. Ev ziyaretleri, Even Start sınıflarındaki öğrenmelerin ev ortamına aktarılması için aileleri desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu ziyaretler erken okuryazarlığı teşvik etmek ve temel sağlamak için evde yapılabilecek okuma yazmaya yönelik etkinlikler sunmaktadır. Eve gelen Even Start personeli bir kitap ya da etkinlik

önerisi getirir ve ailelerle evde okuryazarlığın önemi üzerine konuşur. Bu ziyaretler ayda bir kere ve bütün ailenin evde olduğu bir zamanda planlanmaktadır (Kalkan, 2010).

1.8.3.3.3. Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar)

Better Beginnings (Daha İyi Başlangıçlar), Batı Avustralya Devlet Kütüphanesi tarafından geliştirilen bir aile okuryazarlık programıdır. Bu program, doğumdan itibaren çocuklarına kaynaklar ve aktiviteler yoluyla dil edinimini sağlayan ebeveynlerin ilk öğretmen olma rollerini desteklemeyi amaçlar. Eyalet hükümetinin devamlı mali taahhüdü, yerel yönetimin katkıları ve Rio Tinto WA Future Fund kaynaklı fonlama ile Better Beginnings programının Batı Avustralya boyunca topluluklara ulaştırılmasını sağlamıştır. Bu program, Batı Avustralya'daki çeşitli coğrafi, sosyal, kültürel ve ekonomik içerikler sunan bir dizi topluluk dâhilinde uygulanmaktadır. 2010 yılında, yerel yönetim bölgelerinin yaklaşık %90'ı dâhil edilmiştir; kalan küçük alanlar ise ya Better Beginnings uygulanması aşamasında ya da uygulama için görüşmeleri yapmaktadır. 2010 yılında eyalette doğan 30.000 bebekten yaklaşık olarak 27.000'i bir Better Beginnings okuma paketini almıştır (Barratt-Pugh, Anderson, North, 2013).

Program şu temel öğeleri içerir. (1) Program ile çalışan kütüphaneciler ve çocuk-sağlığı hemşirelerine destek sağlamak için Better Beginnings el kitabı ve elektronik eğitim modülü (2) Aileler ya da çocukların bakıcıları için hazırlanmış, kütüphanedeki kaynaklar hakkında bilgi veren, bebekler ve çocuklar için kitap listesi, paylaşımlı kitap okuma stratejileri, çocuklara kitap okumanın önemini anlatan broşürler, tekerleme dizisi ve nitelikli bir tahta kitabı içeren bir okuma paketi (3) Kütüphanede, Baby Rhyme Time (Bebek Şiir Zamanı) ve Story Time (Hikâye Zamanı) oturumları ve ebeveyn çalışma oturumları. (4) Çocuklar ve aileleri için çeşitli okur yazarlık kaynakları içeren Story Time (Hikâye Zamanı) kutuları. (5) Erken çocukluk çağı dili ve okuryazarlığı konusunda ailenin bilgi dağarcığını arttırmak için tasarlanmış kaynaklara ek olarak, interaktif erken-çocukluk öğrenim alanları sağlayan, kütüphanelerdeki aile kaynakları merkezleri. (6) Ebeveynler, öğretmenler ve kütüphanecilere erken okuryazarlık konusunda haberler ve bilgi sağlayan, Better Beginnings İnternet Sitesi (Barratt-Pugh, Allen, 2011). Better Beginnings aile okuryazarlık programında kütüphaneye ulaşma imkanı olmayan

olmayan topluluklar için okuma paketleri, DVD formatında kültüre uygun kitaplar, “Bana oku”, “Onu Seviyorum” baskılı tişörtler, DVD’ye kayıtlı çocuk kitapları, bir sanal lütüphanenin ek kaynaklarını da içermektedir (North, 2012).

Better Beginnings aile okuryazarlık programının etkileri ile ilgili yapılan pek çok araştırma programın olumlu yönleri ve sürdürülebilirliğine vurgu yapmaktadır. Barratt-Pugh ve Allen (2011), bu programın aileler üzerindeki etkisini belirlemek için, programla tanışan ailelere 1 yıl sonra kütüphanelere üyelik ve yapılan aktivitelere katılım durumları, paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri ve önemi hakkında sorular sormuştur. Araştırmaya katılan aileler Better Beginnings aile okuryazarlık programının aile üyeleri ve çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Barratt-Pugha, Anderson ve North (2013), Better Beginnings aile okuryazarlık programına katılan kütüphanecilerin değişen algılarını belirlemek amacıyla dört yıl boyunca (2007-2010) dört toplulukta Better Beginnings programına yönelik boylamsal değerlendirme yapmıştır. Kütüphaneciler ile bu programdaki rolleri ve etkinliği, aldıkları eğitim ve programa dâhil olan profesyoneller arasındaki işbirliği konusunda görüşme yapılmıştır. Bulgular dört yıllık bir dönemin ardından kütüphanecilerin programın amacı ve önemi konusunda bir anlayış geliştirdiklerini ve bunun da bir aidiyet ile bağlılık hissi yarattığını ortaya koymuştur. Bu durum, programın merkezi koordinasyonu ve çocuk-sağlığı hemşireleri ile işbirliği ile desteklenmiştir. Dört yıl boyunca, kütüphaneciler kütüphane faaliyetlerini geliştirmiş ve Better Beginnings ile bağlantılı 'aile alanları' oluşturmuşlardır. Katılımcılar programın küçük çocuklara sahip ailelerdeki okuryazarlığı desteklemekte oldukça etkin olduğunu ancak geleneksel olarak kütüphaneleri ziyaret etmeyen veya kütüphanelere erişimi olmayan ailelerle bağlantı kurmak için daha fazla stratejilere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Better Beginnings programındaki kütüphanecilerin rolü konusundaki bulgular programın başarısındaki önemini vurgulamaktadır. Bulgular ayrıca programa olan devamlı katılımının toplumda Better Beginnings'in sürdürülebilirliği üzerinde etkiye sahip olacak bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Better Beginnings'e olan katılımı süresince, kütüphaneciler programın başarısındaki kendi rollerini önemli olduğunu belirtmişlerdir.

1.8.3.3.4. Early Access to Success in Education-Project EASE (Eğitimde Başarı İçin Erken Girişim)

Evdeki uygulamaları değiştirme amacını güden bir aile okuryazarlığı müdahale modeli de EASE Projesi'dir (Jordan, Snow, Porsche, 2000). EASE Projesi dört temel hedefe dayanmaktadır: bütün çocuklar eğitim hayatlarına güçlü bir başlangıç yapmalıdırlar; her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak bir plan olmalıdır; aileler çocukların eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır; erken müdahaleler okulda uzun süreli başarıları verecektir. Dili anlama, alıcı ve ifade edici dil ve okuduğunu anlama gibi beceriler evdeki dil fırsatları sayesinde geliştirilir ve şekillenir. Okuryazarlık sürecinde ailelerin kritik rol oynadığını göz önüne alan EASE Projesi yoğun ve planlı bir ebeveyn girişimi geliştirmiştir. Aile bileşeninin içerdiği yapılandırılmış aktiviteler ailelerin çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine aktif katılımını gerektirir. Aile çocuk aktiviteleri okuryazarlık gelişimini etkileyen aylık konuları merkeze alır. Bu beş aylık takvimde yer alan konular; hikâye okuma, sözcüklerle çalışma, harfleri tanıma ve ses farkındalığı, aile öykülerini tekrarlama ve kelimeler hakkında konuşmak olarak belirlenmiştir (<http://www.gse.harvard.edu/~pild/description.htm>).

Bu okuryazarlık müdahale modeli anaokuluna giden çocukların ve ailelerinin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Evlerinde bulunan sınırlı okuryazarlık kaynağı nedeniyle risk altında sayılan aileler, eğitilmiş bir müdahaleci tarafından yönetilen haftalık oturumlardan oluşan beş aylık bir müfredata katılmaya davet edilmişlerdir. Bu toplantılarda, ebeveynler erken okuryazarlık becerileri konusunda doğrudan eğitim görmüşler ve çocukları yanlarındayken yazılı bir broşürü kullanarak onlarla nasıl etkileşim kurdukları gözlemlenmiştir. Program temalarından birinin başlığı Sözcükler, sözcükler ve sözcükler (Words, words and words) olmuştur ve ebeveynlere "aile içinde geçen konuşmaların doğasını kalıcı olarak değiştirme" fikrinden yola çıkarak çocuklarıyla sözcük odaklı faaliyetlerde bulunmaları öğretilmiştir (Friesen, 2011).

İngilizce konuşan anne-babaların örnekleme alındığı bir proje olan "Family Literacy Project: Project EASE"nin aile eğitimi oturumlarında aileler, aile- çocuk etkileşimi, okuma becerilerini, alıcı ve ifade edici dil becerilerini nasıl geliştirecekleri, yazılı ifadelerin çözümlenmesini nasıl öğretecekleri konusunda eğitilmişlerdir. Yapılan

program değerlendirmesi programın aileler ve çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar yarattığını göstermiştir (Jordan, Snow, Porche, 2000).

1.8.3.3.5. Intergenerational Literacy Project-ILP (Kuşaklararası Okuryazarlık Projesi)

Kuşaklararası okuryazarlık projesi (Intergenerational Literacy Project-ILP) çocuklara ve ailelerine fırsatlar ve katkı sağlayan bir başka aile okuryazarlık programıdır. Bu proje, 1989 yılında Chelsea belediye başkanı, Boston Üniversitesi ve okul komitesi başkanının işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. Proje 3 temel amacı gerçekleştirmeyi hedefler. İngilizce okuryazarlığını geliştirmek, çocuklarının akademik başarılarına ve okuryazarlık gelişimine destek olmak, okuryazarlıkta kuşaklar arası yaklaşımın etkiliği hakkında araştırmalar yürütmek programın temel amaçlarıdır. Bu hedeflere ulaşmak için proje, okul öncesi dönemde ve okul dönemindeki çocukların ailelerine okuryazarlık öğretimi ile ilgili eğitim verir. Ancak çocuklara dolaylı eğitim verilir. Kuşaklararası okuryazarlık projesi ailelerin kazandığı bilgi ve becerilerin çocukların okuma yazma becerilerini geliştirdiğini vurgular. Bu proje dinleme ve yazma dersleri, kişisel öyküler, iletişim günlükleri, yetişkinlerin kendini izleme süreci, okuma yazma etkinlikleri günlüğü ile ailelerin okuryazarlıklarını destekler (Paratore, 2001).

Kuşaklararası okuryazarlık projesi (Intergenerational Literacy Project-ILP) kapsamında bir gün şu şekilde devam eder: Aileler çocuklarını sınıfa getirirler, öğretmen ve iki yardımcısı çocukları karşılayarak uygun aktivitelere yönelmelerine yardım ederler. Çocuklar sanat ya da yazı yazma aktivitelerinin yapıldığı masalardan birine ya da bir kitaba göz atmak için yere otururlar. Birkaç dakika sonra öğretmen çocukları şarkı söyledikleri, parmak oyunları oynadıkları, kitap okudukları halının üzedrine çember saati için çağırır. Günün kitabı Büyük Yeşil Canavar (*Big Green Monster!*) isimli kitaptır. Yetişkin sınıflarından bulunan anneler ise bir gün önce kendileri ve çocukları ile ilgili okuma yazma anlarını içeren günlüklerini tamamlamış olurlar. Günün okuma etkinliğine hazırlanmak için aileler seçilen okumayı öğrenmek üzere sınıfa gelirler. Okuma materyali, çocukların korkuları ile nasıl baş edeceklerine yardımcı olacak bir dergi makalesidir. Öğretmen ailelere o gün sınıfta çocukları canavarlarla ilgili korkularının üstesinde gelebilmeleri ile ilgili kitabı okuduklarını hatırlatır (Bu kitap bir gün önce ailelere

okunmuştur). Öğretmen günün başlığını tahtaya yazar ve aileler çocuklarının korkuları ve bu korkuların üstesinden gelebilmeleri için çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri hakkında ne bildiklerini sorar. Bazı aileler kendi ana dillerinde soruları cevaplarken (cevaplar tercüme edilir) bazıları İngilizce olarak yanıtlarlar. Öğretmen verilen cevapları tahtaya yazarak bir kavram haritası oluşturur ve bir tepegözle tahtaya yansıttığı günün okumasına geri döner. Daha sonra öğretmene yardımcı asistanlardan biri makaleyi yüksek sesle okur. İlk okumadan sonra öğretmen ailelerin dikkatini tahtadaki kavram haritasında yer alan sözcüklerle makalede okunanlar arasındaki benzerliklere dikkat çeker. Makalede okudukları ve tahtaya eklemek istedikleri bir şeyler olup olmadığını sorar. Kısa tartışmadan sonra öğretmen makalenin anlaşılmasını desteklemek ve derinleştirmek İngilizce yeterlilik düzeylerine göre katılımcıları gruplara ayırır. Gruplar bağımsız bir şekilde makaleyi tekrar okurlar. Ana dilleri farklı olan iki grup, anladıklarından emin olmak için asistanlar yardımıyla her paragraftan sonra durarak makaleyi okurlar. Öğretmen katılımcıların paragraftaki söz ya da deyim yerine anlam bütünlüğüne odaklanmaları için uğraşır. 2 saatlik sürenin son 10 dakikasında öğretmen sınıfı tekrar toplar. Katılımcılar makaleyi okumadan önce geliştirdikleri kavram haritasını inceleyerler ve onlardan okudukları makale hakkındaki fikirlerini paylaşmaları istenir. Öğretmen gelecek dersin kısa bir ön izlemesini verdikten sonra ailelere gece ve gündüz evde sağladıkları etkileşimlerle çocukların okuryazarlık gelişimlerine nasıl katkı sağlayacaklarını hatırlatarak günü sonlandırır (Paratore, 2005).

1.8.3.3.6. The Learning with East Aurora Families- LEAF (Doğu Aurora Aileleri ile Öğrenme Projesi)

Doğu Aurora Aileleri ile Öğrenme Projesi (The Learning with East Aurora Families- LEAF) Aura'da Waubensee Community College tarafından geliştirilen ve uygulanan bir aile okuryazarlık programıdır Proje Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü (National Institute for Literacy) tarafından bir model program olarak finanse edilmiştir. Proje çocukların okula hazırlık becerilerini, ailelerin ebeveynlik becerilerini, aile katılımını ve ailelerin okuryazarlıklarını arttırmak için geliştirilmiştir LEAF projesi aile okuryazarlık programlarının tüm temel bileşenlerini-yetişkin eğitimi, erken çocukluk eğitimi, ebeveynlik eğitimi ve aile-çocuk birlikteliği içermektedir. Ayrıca LEAF projesinde çocukların becerilerini geliştirmek için

ailelerin evde çocukları ile birlikte yapabilecekleri fırsatları ve ek deste sağlayayan ev ziyareti bileşeni de bulunmaktadır. LEAF projesinin bir diğer güçlü yönü programın karar verme sürecinde düzenli olarak ailelere danışılmasıdır. Aileler bazen yetişkin eğitimi öğretmenlerini, çocukların öğretmenini ve aile bağlantılarını seçebilirler. Programda görevli personel ailelere gerekli desteği sağlamak için işbirliği içinde çalışır. (Dickson, 1994; Berkovitz, 1994)

1994 yılında Illinois Sugar Grove'da 51 çocuğunun (4-5 yaş) ailesinden veriler toplanarak LEAF projesinin değerlendirilmesi yapılmıştır (Bercovitz, 1994). Programın hedefleri, çocukların ilk öğretmeni olarak ailelerin becerilerini geliştirmek, okullarda aile katılımını arttırmak, ailelere evde öğrenme çevresi oluşturabilecekleri ebeveynlik becerilerini kazandırmak, çocukların hazırbulunuşluklarını arttırmak ve çocuk bakımı konusundaki engelleri ortadan kaldırarak çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda ailelere yardım etmektir. LEAF projesi dört hafta sürmüştür. Her hafta yetişkin eğitimi, okul öncesi eğitim sınıfları, ebeveynlik-yaşam becerileri sınıfı, aile çocuk birlikteliği ve ev ziyaretleri olmak üzere 5 boyuta ayrılmıştır. Ailelerin okuma düzeylerini belirlemek için Yetişkin Temel Eğitim Testi (Test of Adult Basic Education- TABE) ve İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Testi (English Language Skills Assessment Test- ELSA) ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Test sonuçları programı tamamladıktan sonra ailelerin okuma düzeyinde ortalama 0.86 puan aldıklarını göstermiştir. Ön test ve son test sonuçlarına ek olarak aileler programı tamamladıktan sonra okulda ve evde çocuklarının eğitiminde daha aktif şekilde rol aldıklarını belirtmişlerdir. Projede ailelere sağlanan hizmetlerin aileler ve çocukları için okuryazarlık, ebeveynlik rolleri ve eğitimsel çıktılar açısından pek çok fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bercovitz, 1994).

Yurt dışında uygulanan diğer aile okuryazarlık programları aşağıda özetlenmiştir:

The Supporting Early Literacy in Natural Environments-SLNE (Doğal Ortamlarda Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi) müfredatı, (Notari-Syverson & Rytter, 2005) doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklar ve aileleri için geliştirilmiştir. Program materyal olarak, bakımından sorumlu kişilerin çocuğun dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardım edecek 46 ev-toplum aktivitesi içermektedir. Materyaller normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de uygundur. 46 aktivitenin her biri,

gelişime uygun ve eğlenceli aktiviteler yapmak için gerekli ipuçlarının yanı sıra okuryazarlık aktivitesinin tanımını da içeren 2 sayfadan oluşmaktadır. Aktiviteler erken okuryazarlık için önemli olan üç beceriyi ele almak için tasarlanmıştır. Bu beceriler, 1. Dil gelişimi (sözel dil becerileri), 2. Fonolojik farkındalık, 3. Genel yazı farkındalığı şeklindedir.

Kentucky Aile ve Çocuk Eğitimi Programı (The Parent and Child Education- PACE), 1986 yılında oluşturulmuş ve devler destekli ilk aile okuma yazma programı olmuştur. Kentucky Genel Kurulu (Kentucky General Assembly) tarafından finanse edilen PACE, 1986 yılında Genel Kurul'a sunulan ölçülebilir hedeflere ulaşmayı başarmıştır. Program önce altı pilot uygulamayla başlamış, sonradan yaygınlaşmış ve Even Start programına da model olmuştur. PACE düşük düzeyde eğitime neden olan kuşak döngüsünü kırmak için tasarlanmış, devlet tarafından finanse edilen bir aile destek ve eğitim programıdır. Program okuma yazma bilememenin ve aile başarısızlığının nesillerce devam edebilecek bir döngü olduğu mantığından yola çıkmaktadır. PACE'nin amacı eğitim almamış ya da eğitim düzeyi düşük anne ve babaların eğitimsel geleceklerini geliştirmek ve aynı zamanda bu ailelerin çocuklarına nitelikli okul öncesi eğitim sağlamaktır. Programa dahil olabilmek için, 0-8 yaş arası çocuğu olmak, lise diplomasına sahip olmamak ya da lise diplomasına sahip olmakla birlikte çok az düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip olmak koşulları aranmaktadır. Anne babalar ve çocukları haftada 3 kere derslere katılmaktadırlar. Program yetişkin temel eğitimi, erken çocukluk eğitimi, anne baba eğitimi ve desteği, anne baba ile çocuk etkileşimi için sağlanan düzenli etkinliklerden oluşmaktadır. PACE sınıflarına çocuklar ve aileleri program tarafından sağlanan otobüsler ile gelirler. Anne babalara yönelik eğitimler temel eğitimle birlikte anne babalık eğitimlerini kapsarken, erken çocukluk eğitimi sınıflarında High Scope müfredatı uygulanmaktadır (Kalkan, 2010; Parks, 1995).

Parents' Roles Interacting With Teacher Support-PRINTS, çocukların okuma yazma gelişimlerini hızlandırmak için aileleri güçlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Aileler çocuklarının okuryazarlıklarını desteklemek için evde yapabilecekleri ile ilgili workshop tarzı bir eğitime katılırlar. Aileler çocukların yaşamının beş içeriğinde rol alarak güçlendirilirler. Bu beş içerik konuşma, oyun, yazılı çevre, kitaplar-kitap paylaşım ve karalama-çizme-yazma olarak ifade

edilmiştir. Program 2'şer saatlik 12 sezondan oluşur ve okul öncesi öğretmenleri tarafından da uygulanabilir. PRINTS materyali; 12 sezona ait planları içeren kolaylaştırıcı klavuz, aile el kitabı, eğitimci el kitabı ve videolar içerir. So altı yılda program Newfoundland, Saskatchewan, Alberta, Manitoba ve Ontario'da uygulanmıştır. Programın amacı sadece aileler bir dizi etkinlik öğretmek değil, çocuklarına anlamlı öğrenme sağlamaları için günlük hayatta ortaya çıkan fırsatlardan yararlanarak güven ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardım etmektir (Klandskills, 2014).

Noches de Lectura Con la Familia (Aile Okur Yazarlığı Geceleri), kültürel-dilbilimsel farklılık ve sosyoekonomik dezavantajına sahip yetişkin ve ebeveynler için uygulanabilecek bir aile okuryazarlığı programını detaylandırır. Program ayrıca ebeveyn eğitimcileri için profesyonel gelişim sağlar. Müfredat yönetilebilir bir süre içerisinde, interaktif okumayı destekleyen içerik sağlayarak tamamlanır. Ebeveynlere yönelik, belirli, gözlemlenebilir davranışlara yönelik haftalık dersler, Yetişkin/Çocuk Etkileşimi Okuma Envanteri tarafından tanımlanan artan çocuk ve ebeveyn sonuçları ile ilişkilendirilmiştir. Ebeveynler, çocuklarına fiziksel yakınlığı koruyarak, kitabı tutmalarına ve sayfaları çevirmelerine izin vererek çocukların ilgilerini sabit tutarak, bir dinleyici hissi sergileyerek, sorular sorup onların sorularına cevap vererek, kitabın içeriğini özgün deneyimlerle bağdaştırarak, sorularla araya girerek ve soruları cevaplamalarını bekleyerek, görsel/resim ipuçlarını kullanarak, tekrar anlatarak ve kavramlar ile fikirleri ayrıntılı olarak açıklayarak interaktif bir şekilde okumayı öğrenirler (DeBruin-Parecki, 2009).

Aile Merkezli Okuryazarlık Programı, 1999 yılında BluRidge Community College'nin Henderson Eyaleti Devlet Okullarının işbirliğinde hazırlanmıştır (Sink, Parkhil, Marshall&Norwood, 2005). Program Western North Carolina'nın kırsal bölgesi Henderson eyaletindeki Hispanic nüfusunun artan ihtiyaçlarına cevap vermek için geliştirilmiştir. Toplumdaki Hispanic nüfusunun İngilizce okuryazarlığı ve kalıcı iş ihtiyacında bir artış gözlenmiştir. Bu ihtiyaca cevap vermek, kaynakları en üst düzeye çıkarmak için ortaklıklar oluşturmak, okul öncesi ve okul dönemindeki hizmetleri desteklemek, yurttaşlık bilgisi eğitimi vermek, İngilizce okuryazarlık sınıfları oluşturmak için Aile Merkezli Okuryazarlık Programı geliştirilmiştir (Cardenas, 2008).

FLAME'S projesi (Family Literacy Aprendiendo Mejorando Educando-Learning, Bettering, Educating), çocukların okuryazarlığı öğrenmelerine yardımcı olmaları için ailelere çeşitli beceriler kazandırarak çocukların akademik performanslarını yükseltmeyi hedeflemektedir. Bu durum ailelerin kendilerine olan güvenleri artırılarak başarılabilir. Programın amacı 3-5 yaşındaki çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Program evdeki okuryazarlığı etkileyen dört faktörü vurgular: okuryazar modeli, okuryazarlık için fırsatlar, okuryazarlık için etkileşimler ve ev-okul işbirliği. Program Latin ailelerinin sosyal ve kültürel mirasını ve bilgi aktarımını sağlam girişiminde bulunmaktadır. Programa katılmak için 3-9 yaşları arasında en az bir çocuğa sahip olmak gerekmektedir (Shanahan, Mulhern, Rodriguez-Brown, 1995).

The Parent-Child Mother Goose Programı (P-CMGP), aileler ve çocukları (0-4 yaş) için zengin deneyimler sağlayan bir grup deneyimidir. Program aileler ve çocuklara birlikte şarkılar, tekerlemeler söylemenin, kitap okumanın keyfini yaşatmaktadır. Aileler, çocuklarının kritik dönemlerinde iletişim ve dille ilgili deneyimler verebilir, bu konuda güven ve beceriler kazandırabilirler. Adapte edilebilen programın ilkeleri şunlardır: P-CMGP ailelerle çocukların birlikte olduğu bir grup programıdır. Öğretim direk yetişkine yöneliktir. Şarkılar, ritimler, hikâyeler Amerikan dilindedir. Oyuncak ya da nesnelere kullanılmaz. Hikâye okuma programın önemli bir kısmıdır. Programın etkili yürütülebilmesi için program öğretmenleri, ilkeler, materyaller ve yöntemler konusunda eğitilir. İhtiyaçların karşılanması için küçük gruplarla çalışılır. Katılımcılar ücret ödemezler. Yapılan farklı araştırmalar da The Parent-Child Mother Goose Program'ının aileler ve çocuklar üzerinde hedeflenen değişimleri oluşturduğu vurgulanmıştır (National PCMGP, 2013; Scharfe, 2011; Terrett, White, Spreckley, 2013).

Reading and Parents Program (RAPP), Literacy and Parenting Skills (LAPS), Reading Circles, Storysacks, Parents As Partners Program, Parents Activate Literacy Skills (PALS), United Kingdom Basic Skills Agency Intergenerational Family Literacy, from Lullabies to Litreacy, Come Read with Me, Books For Babies, Book Mates çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen ailelere bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazandıran diğer aile okuryazarlık girişim ve programlarından bazılarıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini ve aile okuryazarlık programlarının çocuklar ve aileler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Ev Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi İle İlgili Araştırmalar

Roberts, Jurgens ve Burchinal (2005), düşük gelirli ailelerdeki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimleri konusunda yürüttükleri bir çalışmada evdeki okuryazarlık ortamının kalitesinin ve çocuğun isteklerine yanıt verebilir doğrultuda olmasının, kitap okumanın duygusal kalitesi de dâhil bütün kişisel uygulamaların, çocukların dil ve okuryazarlık becerileri açısından en önemli faktörler olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada aynı zamanda okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerin sıklığının çocukların dilsel ve okuryazarlık gelişimleri açısından önemli bir faktör olduğu, okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerin duygusal kalitesinin de bu ilişkiyi dolaylı olarak etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile içindeki duygusal ortamın niteliği çocukların dilsel ve okuryazarlık becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir.

Maples-Edwards (2007) erken yaşta okuryazarlık ve dil becerileri konusunda ebeveynlerin inanışları ve uygulamalarının 18-36 aylık çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini nasıl etkilediklerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, çocuklarıyla okuryazarlık ve dil üzerine faaliyetlerde bulunan anneler ve çocukların yeni yeni ortaya çıkan okuryazarlık davranışları, çocukların doğup gelişmekte olan gözlemlenebilir okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir. Örneğin, anneler çocuklarının yazılı dille ilgili bilinçlerini artırdıkları okuryazarlık faaliyetlerini (örn., metni işaret etme, sayfaları çevirme, karakterlerden bahsetme) yalnızca onlarla beraber kitap okuma faaliyetleri esnasında gerçekleştirmişlerdir. Fonolojik bilinçle ilgili davranışlar (örneğin, kafiyeleme gibi) annelerle ilgili bu örnekte gözlemlenmemiştir.

Baker (2013), anne ve babaların evdeki okuryazarlık etkinliklerine katılımları ile okul öncesi dönemde çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi büyük bir örneklem üzerinde (Afrikalı, Amerikalı ve Kafkas olan 5190 aile)

incelemiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda hem anne hem de babaların evdeki okuryazarlık etkinliklerine katılımlarının, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Anne ve babaları evde bu etkinliklere fırsat sağlayan çocukların, okul öncesi dönemde matematik ve sosyal-duygusal (sürekli dikkat, daha az negatif davranılar) becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durkin'in okula başlamadan önce okuma yazmayı öğrenen çocuklar üzerine yaptığı çalışma, çocuk ve aile karakteristiklerinin erken yaşta okumayı öğrenme üzerinde ne gibi etkileri olduğunun anlaşılması açısından önemli bir araştırmadır. Durkin, bu çalışmada incelenen aileler arasında belli başlı ortak özellikler olduğunu fark etmiştir. Bu aileler, okumanın yalnızca okul ortamındaki nitelikli bir kişi tarafından öğretilmesi gibi bir zorunluluk olmadığına inanarak çocuklarının yazılı materyallerle ilgili sorularına en hızlı biçimde yanıt vermeye çalışmışlardır. Söz konusu grupta çocukların okumayı zamanından önce öğrenmiş olmalarının ailelerin sosyo-ekonomik durumlarıyla hiçbir ilgisi olmadığını, asıl önemli olanın ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmeleri, onlara kitap okumaları, sorularını yanıtlamaları, yardım isteklerini yanıtsız bırakmamaları ve okumanın rahatlatma, bilgi edinme ve huzur bulma kaynağı olduğunu çocuklarına göstermeleri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çocukların okula başlamadan önce okuma yazma öğrenmiş olmalarının onların "özel çocuklar" olduklarını göstermediğini, başarılarının daha ziyade yazılı kaynaklara ve "sözcüklerin dili"ne olan ilgilerine ve bu ilgilerine bağlı olarak bu yazılı materyallerle ne kadar zaman geçirdiklerini bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu çocukların annelerinin çocukların başarısında çok büyük rolleri olduğu da belirtilmiştir. Çocuklarına okuma ve yazmanın kendi hayatlarındaki değerini ve önemini örneklerle göstermeleri, çocuklarıyla birlikte çeşitli okuryazarlık faaliyetlerinde bulunmaya zaman harcamaları ve kendilerini birer eğitici olarak görüp buna uygun hareket etmeleri de son derece önemli olarak kaydedilmiştir (Akt., Doyle, 2009).

Evans, Shaw, Bell (2000), çocukların okuma gelişimlerine ve dil becerilerine katkıda bulunmak için ailelerin evde ne düzeyde okuma yazma aktiviteleri yaptıklarını belirlemeye yönelik boylamsal bir çalışma yapmıştır. Yapılan araştırmada çocuklara kitap okuma, okumada rehberlik yapma, evde okuma yazma çevresi hazırlama şeklinde aktivitelerin yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaya

67 çocuk, 62 anne ve 5 baba katılmıştır. Ailelere demografik özellikleri, evdeki okuma yazma uygulamaları ve çocuk kitapları ile ilgili bilgiler sorulmuştur. Çocuklara okuma yazma ile ilgili aktivitelerine ailelerinin katılımı hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları, aileleri okuma yazma aktivitelerine katılan çocukların aileleri aktivitelere daha az katılan ailelerin çocuklarına göre sözcük dağarcığı puanlarının daha yüksek olduğunu, kitaplara daha fazla ilgi duyduklarını ve dikkat düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Senechal ve LeFevre (2002) ilkokula giden 168 çocuğun erken okuryazarlık ve alıcı dil becerileri ile ilgili evdeki deneyimlerini inceleyen ve 5 yıl süren boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Okul öncesi dönemden 110 ve 1. Sınıftan 58 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın amacı, aile katılımının çocukların okuma becerilerinin gelişimi ile ilişkisini belirlemektir. Okuma yazma becerilerinin gelişimine ailelerin yaptıkları katkılar; çocuklarına okuma ve yazmayı nasıl öğrettikleri hakkında yazdıkları raporlar ve çocuklarına kitap okuma durumları ile değerlendirilmiştir. Araştırmada evde çocukları kitaplarla tanıştırmamanın, dinleme becerisi ve sözcükdağarcığı gelişimi için önemli bir öngörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada çocuklara okuma yazmayı öğretmedeki aile katılımının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada, Weikle ve Hadadian (2003) engelli ve engelsiz 392 okul öncesi yaştaki çocuğu ve ebeveynlerini evde yaratılan okuryazarlık ortamı açısından incelemiştir. Bu çalışmada, özellikle okuryazarlık gelişimine yönelik genel uygulamalar (örn. dil oyunları oynama, okuma), ebeveynler tarafından ev ortamında kullanılan kaynaklar (örn. pastel boyaları, keçeli kalemleri ve ev ortamında resimleri renklendirmek için kullanılan diğer yazı araçlarını kullanma) ve teknolojik aletler (örn. kayda alınmış sesli kitapları kullanma) değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, herhangi bir engeli bulunmayan çocukların ebeveynlerinin engelli çocuklarının ebeveynlerine kıyasla genelde teknolojik okuryazarlık uygulamalarına daha sık başvurdukları sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda ebeveynlerin yaşlarının ve eğitim düzeylerinin okuryazarlık uygulamalarına katkıda bulunan faktörler olmadıklarını saptamışlardır.

Lonigan and Whitehurst (1998), ailelerin etkileşimli okuma sırasında 3-4 yaşlarındaki çocukların sözcük dağarcığı gelişimlerine etkisini araştırmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerine ve ailelerine etkileşimli okumanın nasıl yapılacağı konusunda eğitim verilmiştir. Etkili okumada yetişkin hikâyeyi anlatmada çocuğa yardım eder ve sorgulayıcı, dinleyici ve anlatıcı olur. Yetişkin pek çok “ne” ile başlayan sorular sorar, çocukların cevapları üzerinde ayrıntılı bir şekilde durur, çocukları etkileşim kurmaya teşvik eder. Araştırma sonucunda, hem öğretmenler hem de aileler, bu yaklaşım uygulandığında çocukların sözcük dağarcığının geliştiğini belirtilmişlerdir.

Burgess (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada çocukları 19 aydan daha küçük olan 262 ebeveynin çocuklarına evde okuryazarlık ortamı sağlama durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk küçük yaşlardayken ebeveynler tarafından evde bir okuryazarlık ortamı yaratılması, çocukların okuryazarlık konusunda daha ilgili olmasına ve evde yaratılan bir sonraki okuryazarlık faaliyetini ilgiyle beklemesine katkıda bulunmuştur.

Bir başka deneysel araştırmada Dickinson ve Tabors (1991) çocukların okuma yazma becerilerini etkileyen ve aile ile çocuk arasındaki sözel etkileşimleri tespit etmiştir. Anne ve çocuk arasındaki konuşmanın niteliğinin (çeşitli konuşma etkileşimleri sırasındaki açıklayıcı konuşma ve anlatı oranı gibi) çocukların okuryazarlığına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Press, 2008).

Yapılan araştırmalar okuma yazmanın nasıl öğretileceği konusunda ailelerin çok farklı görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Fitzgerald, Spiegel ve Cunningham (1991) çocukları anaokuluna giden 108 aileyle açık uçlu ve Likert ölçekli soruları kullanarak röportajlar yapmışlardır. Verilen yanıtlar, erken okuryazarlık becerilerinin önemi konusunda geniş çapta bir fikir birliği olduğunu, fakat bu becerilerin nasıl geliştirileceği konusunda farklı fikirler bulunduğunu göstermiştir. Düşük okuma düzeyindeki ebeveynler, okuryazarlık ediminin gelişimini açıkça öğretilmesi ve üzerinde çalışılması gereken beceriler dizisi olarak değerlendirmişlerdir. Bunun aksine, yüksek okuma düzeyindeki katılımcılar bütüncül ve deneyimlere bağlı bir gelişim sürecinden söz etmişlerdir.

Nebrig (2007) tarafından yapılan araştırmada, ailelere okuma yazmaya hazırlıkla ilgili 45 ev aktivitesi verilmiş ve bu aktiviteler için evde ne kadar zaman ayırdıklarını kaydetmelerini istenmiştir. Evde yapılabilecek 45 okuma yazmaya hazırlık aktivitesi *doğal aktiviteler* (konuşma, okuma, şarkı söyleme gibi) ve *yapılandırılmış*

aktiviteler (okulda yapılan aktiviteler benzer aktiviteler, özel materyallerin kullanımı gibi) şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları anne ve babaların yapılandırılmış aktivitelerden çok doğal aktiviteler katıldıklarını göstermiştir.

2.2. Aile Okuryazarlık Programlarının Etkisi İle İlgili Araştırmalar

Primavera (2000) bir yıl boyunca Adrienne Kirby Aile Okuryazarlığı programına katılan 100 aileye bir anket uygulamıştır. Adrienne Kirby Aile Okuryazarlığı programı düşük gelirli okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazırlık ve dil becerilerini arttırmayı hedefleyen bir müdahale programıdır. Proje aile ve çocuk bileşeninden oluşmaktadır. Çocuk bileşeni dil dersleri üzerine odaklanır, aile bileşeni ise çocukların eğitime katılım konusunda ailelere eğitim vererek çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefler. Araştırmaya katılan aileler çocukları ile birlikte uygulayabilecekleri yaşa uygun kitap okuma-paylaşma tekniklerini öğrendikleri 8 oturumlu workshoplara katılmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular programa katıldıktan sonra çocukların aileleri ile birlikte yaptıkları okuma etkinliklerindeki etkileşimlerinde, dil becerilerinde, kitaba ilgilerinde ve kitap okumaktan keyif alma düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca aileler, yeterlilik algısı, özsaygı, kendi eğitimine önem verme ve çocuklarının eğitimindeki rollerini fark etme açısından da katıldıkları programın fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Sink, Parkhill, Marshall, Norwood (2005), aile merkezli okuryazarlık programının başarısını değerlendirmek için 1999-2003 yılında uygulamanın ilk beş yılında elde edilen verilerden yararlanmıştır. Pilot çalışma özel ders alan 19 çocuk ve 23 yetişkinin yer aldığı 15 aile ile 1999 yılında yapılmıştır. Katılımcıların sayısı 131 anne baba ve 81 çocuk şeklinde artmıştır. Aile merkezli okuryazarlık programının değerlendirmesi çocukların okuryazarlık gelişiminde bu sürecin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. 2003 eğitim öğretim yılında öğrencilerin %24'ünün daha yüksek bir okuryazarlık seviyesine ulaştığı, %13'ünün okuryazarlık seviyesini tamamladığı ve %44'ünün ise aynı seviyede sürece devam ettiği belirlenmiştir.

Rasinski ve Stevenson (2005) "Fast Start" eve dayalı okuma programlarının etkililiği deneysel bir çalışma yaparak değerlendirmiştir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan ailelere ve çocuklara Fast Start eğitimi, telefon desteği ve

haftalık materyal paketleri verilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan ailelere ise programla ilişkili olmayan geleneksel aile katılımı fırsatları sunulmuştur. Araştırma sonuçları, her iki katılım yaklaşımının da etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Fast Start ile yapılan uygulamaların zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağladığı ve gün içinde 10–15 dakika gibi kısa bir zaman dilimi ayrılarak aileler tarafından kolaylıkla yapılabildiği belirlenmiştir.

Anderson ve Morrison (2007), dört ve beş yaşında çocuğu olan ve bir yıllık bir aile okuryazarlığı programına dâhil olan ailelere bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda programa katılan ailelerin, okulda kendilerini daha rahat hissettiklerini, okulun beklentilerini daha iyi anladıklarını ve evde çocuklarının öğrenmesini destekleyebilir halde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Swain, Brooks ve Bosley (2014), aile okuryazarlık programına katılan ailelerin algılarını ve deneyimlerini belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. İngiltere’de 74 farklı aile okuryazarlık programına katılan 101 aile ile programları tamamlandıktan 12 hafta sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle programın uzun ve kısa süreli faydalarını ve ailelerin yaşantılarını etkileyip etliemediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu programların, aileler, çocuklar ve toplum açısından pek çok fayda sağladığını göstermiştir. Ailelerin çocuklarının öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları, çocuklarının eğitimine katılmaya istekli olmaları, kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmek için girişimde bulunmaları, eğitim sistemleri ile ilgili anlayış geliştirmeleri bu faydalardan bazıları olarak sıralanmıştır.

Anderson, Anderson ve Teichert (2013), Kanada’da küçük bir köyde yerel olarak geliştirilen ve uygulanan bir aile okuryazarlık programı hakkında işçi sınıftaki ailelerle bir araştırma yapmışlardır. 18 aileden araştırmaya katılan 10 aile ile yapılandırılmış bir protokol kullanarak röportaj yapılmıştır. Görüşmeler yazıya dökülmüş ve temalarına göre kodlanmıştır. Araştırmaya katılan aileler, çocukları ile birlikte çalıştıkları programın aktif katılım içeren yapısı sayesinde, oyun ve gelişimsel olarak uygun müfredat ve pedagoji aracılığıyla öğrenmeyi daha kolay anladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının evde öğrenmelerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi ve beceri kazandıklarını, okulda daha rahat olduklarını ve ordaki etkinliklere daha fazla katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca aileler programın hem kendileri hem de çocuklarının sosyale gelişimlerine katkı sağladığını da vurgulamışlardır.

Jordan, Snow ve Porsche (2000), okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini gelişimine aile okuryazarlık programının etkisini belirlemek için uzun süreli bir proje yürütmüşlerdir. 71'i kontrol grubunda, 177'si deney grubunda olmak üzere toplam 248 katılımcı ile araştırmaya katılmıştır. Deney grubuna aile eğitimi oturumları, okulda aile-çocuk aktiviteleri, evde kitap aracılığıyla yapılan etkinliklere yönelik eğitim verilmiştir. Aileler bu eğitimler sayesinde çocuklarının sözcük dağarcıklarını, anlatılanları anlama, harf ve ses farkındalığı ve kendini ifade edebilme gibi erken okuryazarlık becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda pek çok bilgi ve beceri edinmişlerdir. Programa katılan ailelerin çocuklarının diğer çocuklara göre, dille ilgili becerilerin sergilendiği testlerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda zengin fırsatlarla yapılandırılmış çevrelerin çocukların dil gelişimi ile ilgili duyarlılıklarını arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin çocuklarının okuma becerilerini kuvvetlendirmek adına çocuklarla birlikte gerçekleştirdikleri günlük faaliyetlere ağırlık vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunabilecekleri gözlemlenmiştir.

Parks (1995), risk altındaki ailelere uygulanan aile okuryazarlık programının çocukların ve ailelerin tutum ve başarılarına olan etkisini değerlendirmek amacıyla 3-4 yaşında çocuğu olan 14 aile ile bir araştırma yürütmüştür. Program Parent and Child Education (PACE) programına ve Kenan Trust Aile Okuryazarlık Modeline dayandırılmıştır. Uygulanan aile okuryazarlık programı, erken çocukluk dönemi müfredatı ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile kişiler arası becerilerini arttırmak için geliştirilen aile bileşeni olmak üzere iki temel bileşeni içermektedir. Araştırmanın sonuçları aile okuryazarlık programının risk altındaki aileler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Programa katıldıktan sonra ailelerin eğitime verdikleri değerin pozitif yönde değiştiği görülmüştür. Ailelerin eğitim aktivitelerine katılımlarında ve çocuklarına yönelik pozitif davranışlarında bir artış gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler aile okuryazarlık programına katılmaları durumunda ailelerin çocukları ile ilgili konularda daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir.

S n chal ve Young (2008), anaokulundan 3.sınıfa kadar çocukların okumayı öğrenme sürecinde aile okuryazarlık müdahale programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı meta analiz çalışmasını 16 müdahale çalışması üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımının çocukların okumayı öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Müdahale programlarına katılan ve özel okuryazarlık aktiviteleri ile çocuklarına yardımcı olan ailelerin kitap okurken sadece dinleyen ailelerden daha fazla etki bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada uygulanacak müdahale türüne karar vermek için, eğitimcilerin farklı müdahale türlerinin etkililiği arasındaki farklar, uygulamada ihtiyaç duyulan kaynak miktarı ve çocukların okuma seviyesi gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak zorunda oldukları belirtilmiştir.

Doyle (2009), değişen katılım yapıları olan aile okuryazarlık programlarının ailelerin ve çocukların öğrenmesine olan katkılarını incelediği araştırmada düşük yoğunluktaki aile okuryazarlık programlarının daha az program bileşeni içerdiğini ve programın ayrılan aylık/hatftalık sürenin daha az olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada daha kısa süreli ve düşük yoğunluktaki aile okuryazarlık programının etkililiğini ve farklı katılım türlerinin (Sadece aile ya da aile- ocuk katılımı) ailelerin ve çocukların öğrenmesini etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili araştırmada kullanıldığı gibi, daha düşük yoğunluklu aile okuryazarlık programlarının da ailelerin ve çocuğun öğrenmesinde etkili olabileceğini göstermiştir. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik analiz sonuçları ve değişen puanlar iki program grubu arasında farklılık olduğunu göstermesine rağmen program türü ne olursa olsun müdahale programları çocukların öğrenmesi üzerinde etkili olduğu vurgulamıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende gruplardan biri kontrol grubu diğeri ise deney grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir ve uygulama öncesinde her iki gruptaki katılımcıların bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama süresince deney grubuna deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmaz. Son olarak, deneysel işlem öncesinde kullanılan ölçme aracı uygulanarak her iki gruptaki katılımcılara ait yeni ölçümler elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). 3x3 (üç grup; deney, plasebo ve kontrol grubu, 3 ölçüm; ön test, son test, izleme testi) deneysel araştırma modelinde yürütülen bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'dır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileridir.

Bir değişkenin diğeri bir değişken üzerindeki etkisini araştırırken, olası karıştırıcı değişkenlerin kontrol altına alınması gerekir. Deneysel çalışmalarda dikkate alınması gereken karıştırıcı değişkenlerden biri Hawthorne etkisidir. Hawthorne etkisi genel olarak, deneysel koşulun ve deneklerin deneye karşı tutumlarının, elde edilecek sonucu etkilemesi anlamına gelmektedir. Bu etkiyi azaltmak için bir kontrol grubu kullanmak ve bu grupta da plasebo nitelikli bir etkinlik gerçekleştirmek gereklidir. Bu yolla, Hawthorne etkisinin yol açabileceği yanlılığın, deney ve kontrol grupları arasında eşit biçimde dağılması sağlanmış olur (Dökmen, 2002; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu nedenle araştırmada ailelerin görüş ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde meydana gelen değişimin, uygulanan programdan kaynaklandığını ortaya koymak ve beklenti etkisinin karıştırıcı değişken olarak sonuçları etkilememesi için araştırmada kontrol grubunun yanı sıra plasebo grubu da yer almıştır.

Bu araştırmanın deney grubunu Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'na katılan aileler ve çocukları, kontrol grubunu bu programa katılmayan aileler ve çocukları oluşturmaktadır. Plasebo grubunu ise Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı dışında seminerlere katılan aileler oluşturmaktadır. Deney grubunu oluşturan anne ve babalara 23 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada kullanılacak deneysel desen şu şekilde özetlenebilir:

şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel

	Deney	Kontrol	Plasebo
n Test	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)
Uygulama	Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı	-	Okuma Yazmaya Hazırlıkla İlişkisiz Seminerler
Son Test	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)
İzleme Testi	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri leği -Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları leği -Fonolojik Farkındalık leği -Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi -Frostig Görsel Algı Testi -Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfına devam eden çocuklar ve bu çocukların aileleri arasından seçilmiştir. Okula devam eden çocukların alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olmaları, okul yönetiminin rahat çalışabilme olanağı ve çalışma ortamı sağlaması, öğretmenlerin işbirliğine açık olması ve okula kolay ulaşılabilmesi gerekçeleri ile araştırma belirlenen bu ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda, öğretmenlerin düzenlediği veli toplantısında araştırmanın amacından söz edilmiştir. Araştırma kapsamında ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı uygulanacağı söylenmiştir. Annelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili uygulanacak programa katılma konusundaki isteklilik durumlarını belirlemek amacıyla Gönüllü Katılım Formu dağıtılmıştır. 4 sınıf arasında gönüllü katılımın en fazla sayıda olduğu 3 sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Katılımcıların deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanabilmeleri için kura yöntemi kullanılmıştır. Grupların atanabilmeleri için araştırma gruplarının adları ve sınıf adları ayrı ayrı yazılmıştır. Öncelikle araştırma gruplarının yazılı olduğu kağıtlardan bir kağıt, sonra sınıf adlarının yazılı olduğu kağıtlardan bir kağıt seçilmesi yolu ile her üç araştırma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki katılımcı sayıları başlangıçta her grup için 20, toplamda 60 katılımcı olacak şekilde belirlenmiştir. Ancak deney grubundaki bir anne taşınma gerekçesi ile bir diğer anne ise bakmakla yükümlü olduğu hastası olması nedeni ile 1. oturumdan sonra programa katılamamıştır. Plasebo grubundaki iki anne vakit ayıramayacaklarını belirterek 3. haftadan sonra araştırmaya devam etmemiştir. Bir anne ise uygun olduğu haftalarda gelebileceğini bu nedenle programa düzenli olarak katılamayacağını, belirtmiştir. Programa düzensiz katılımın karıştırıcı bir faktör olacağı düşüncesiyle bu deneğin puanları da analize katılmamıştır. Bu durumda başlangıçta her grup için belirlenen

katılımcı sayısı 20 olmasına rağmen, deney grubunda 18, plasebo grubunda 17, kontrol grubunda 20 katılımcı ile araştırma yürütülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan annelerin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Deney		Kontrol		Plasebo		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	5	9,1	6	10,9	4	7,3	15	27,3
Ortaokul	7	12,7	6	10,9	6	10,9	25	34,5
Lise	5	9,1	8	14,5	7	12,7	14	36,4
Önlisans	1	1,8	-	-	-	-	1	1,8

Tablo 3.1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan annelerin % 34,5’inin ortaokul, % 27,3’ünün ilkokul ve % 36,4’ünün lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Sadece bir annenin önlisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarındaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney		Kontrol		Plasebo		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	8	14,5	11	20,0	7	12,7	26	47,3
Erkek	10	18,2	9	16,4	10	18,2	29	52,7

Tablo 3.2’ye göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarında, 26 kız ve 29 erkek olmak üzere toplam 55 çocuk araştırmaya katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri aile ve çocuk boyutlarında ayrı ayrı elde edilmiştir. Aile boyutunda “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği” kullanılarak programın aileler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulanan Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler elde etmek için çocuk boyutunda; Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ) ve Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği

Araştırmada ailelere ilişkin verileri elde etmek için kullanılan veri toplama araçlarından biri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ailelerin okuma yazmaya

hazırlık sürecindeki rolünü belirlemeyi amaçlayan “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği”dir. Ölçek geliştirme çalışması için ilk olarak; belirlenen amaç doğrultusunda, okuma yazmaya hazırlık süreci ve bu süreçte ailenin rolü, aile eğitim programları ile aile okuryazarlık programları hakkında kapsamlı alan yazın taraması yapılmış ve benzer amaçlar için geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir (Boudreau, 2005; Doyle, 2009; Boyle, 2006). Ayrıca ihtiyaç analizi için geliştirilen görüşme formlarından elde edilen verilerden de faydalanılarak ölçekler için madde havuzu oluşturulmuştur. “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Görüşleri Ölçeği” için madde havuzunda toplam 24 madde yer almıştır.

Ölçeklerde yer alacak maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal ve yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterli olduğunu belirlemek önemli bir ölçek geliştirme aşamasıdır. Kapsam geçerliliği olarak ifade edilen bu aşamada uzman görüşlerinden faydalanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bilgiler ışığında, hazırlanan taslak, Uzman Değerlendirme Formu şeklinde, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde görev yapan 8 okul öncesi eğitimi uzmanı, 1 sınıf öğretmeni, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 Türkçe dil alanında uzman akademisyen ile 2 okul öncesi öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Akademisyenlerden ve öğretmenlerden ölçeği; amaca uygunluk, ifadelerde doğruluk ve anlaşılabilirlik, verileri toplamada yeterlilik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bildirilen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 24 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır. Düzenlenerek deneme formuna dönüştürülen ölçeğin deneme uygulaması için Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anasınıflarına devam eden 450 çocuğun ailesine ulaşılmıştır. Geri dönüşü sağlanan 408 ölçek ile veri analizi yapılmıştır.

Ölçeklerin geçerlilik çalışması için kapsam geçerliliğinin yanı sıra yapı geçerliliğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu amaçla, elde edilen veriler faktör analizi ile test edilmiştir. Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan faktör analizini yapabilmek için ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek gerekir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testi bu uygunluğu belirlemek için kullanılabilir. KMO katsayısı veri yapısının faktör çıkarma için uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir ve faktörleştirilebilirlik için bu sayının .60’tan

yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler ve kare istatistiğinin anlamlı olması verilerin uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). Bu bilgiler ışığında, verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett küresellik testiyle belirlenmiştir. KMO Testi değeri 0,72, Bartlett küresellik testi değeri ($\chi^2(276)= 1485, p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra 24 madde ile boyut tanımlamadan temel bileşenler analizi yapılmış ve döndürülmemiş faktör çözümlemesi incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde 7 boyut olduğu gözlenmiştir. Faktör yüklerinin en az 0,30 olması kriteri dikkate alınarak tekrar faktör analizi alınmıştır. Hem kavramsal anlamlılık sağlanması hem de boyut indirgenmesi amacıyla yapılan promax eğik döndürme tekniği ile ölçeğin kuramsal açıklamalar doğrultusunda beklenen 4 faktörlü çözümle sınırlandırılmıştır. Birden fazla faktörde yaklaşık değerler veren maddeler, hiçbir faktöre girmeyen ve faktör yükü 0,30'un altında kalan 3 madde (8, 9, 17. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Düşük faktör yüküne sahip 3 maddenin ölçekten çıkarılması ile ölçeğin 21 maddelik 4 faktörlü haline ulaşılmıştır.

Belirtilen 3 madde ölçekten çıkartıldıktan sonra faktör sayısına karar vermek için tekrar analiz yapılmıştır. Bu araştırmada promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda; ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 alt boyuttan oluştuğu, birinci alt boyutun toplam varyansın % 20,90'ını ikinci alt boyutun % 11,88'sini, üçüncü alt boyutun % 8,42'sini dördüncü alt boyutun % 7,19'unu açıkladığı tespit edilmiştir. 4 alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 48,40'ını açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizine ait faktör yükleri incelendiğinde, birinci boyutta yer alan 4 maddeye ait faktör yükleri 0,577 ile 0,909 arasında, ikinci faktörde yer alan 4 maddeye ait faktör yükleri 0,395 ile 0,921 arasında, üçüncü faktörde yer alan 8 maddeye ait faktör yükleri 0,428 ile 0,757 arasında, dördüncü faktörde yer alan 5 maddeye ait faktör yükleri 0,310 ile 0,813 arasında değişmektedir. AFA sonucunda birinci boyutta 2, 3, 4, 5 numaralı maddeler, ikinci boyutta 11, 13, 14, 15 numaralı maddeler, üçüncü boyutta 1, 6, 7, 12, 18, 19, 20, 21 numaralı maddeler, dördüncü boyutta ise 10, 16, 22, 23, 24 numaralı maddeler yer almıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda cronbach alpha değeri 0.73 olarak tespit edilmiştir. 0,70'in üzerinde olması beklenen bu değer 0,73 çıkması iyi bir özelliktir. Bu şekilde elde edilen iç tutarlılık katsayısıyla güvenilirlik hesaplanmış ve güvenilir bulunmuştur. Buna göre ölçek güvenilir, içtutarlılığa sahip, maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları yüksek bulunmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan ailelere ilişkin kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ailelerin okuma yazmaya hazırlık süreci ile ilgili bilgi ve düşüncelerini belirlemeye yönelik sorular vardır. Ölçek dördümlü Likert tipi dereceleme ölçeğine göre hazırlanmış ve katılımcıların verdiği cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum” 4 puan, “Katılmıyorum” 3 puan, “Katılıyorum” 2 puan ve “Kesinlikle Katılıyorum” 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan maddeler arasında tersine puanlanabilecek maddeler de yer almaktadır (Örneğin; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilköğretim birinci sınıfta başlanmalıdır, anasınıfında yeteri kadar okuma yazmaya hazırlık çalışması yapıldığı için evde bu çalışmaların yapılmasına gerek yoktur.) Böylece ölçeğin tamamen olumlu algılanması engellenerek okunmadan puanlanan verilerin fark edilmesi kolaylaşacaktır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 84 en düşük toplam puan ise 21'dir.

3.3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği

Araştırmada ailelere ilişkin verileri elde etmek için kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği”dir. Ölçek geliştirme çalışması için ilk olarak; belirlenen amaç doğrultusunda, kapsamlı alan yazın taraması yapılmış ve benzer amaçlar için geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Görüşleri Ölçeği için madde havuzunda toplam 48 madde yer almıştır.

Hazırlanan taslak, Uzman Değerlendirme Formu şeklinde, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde görev yapan 8 okul öncesi eğitimi, 1 sınıf öğretmeni, 2 ölçme ve değerlendirme ve 1 Türkçe dil alanında uzman akademisyen ile 2 okul öncesi eğitimi öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Böylece ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ölçek

akademisyenler ve öğretmenler tarafından; amaca uygunluk, ifadelerde doğruluk ve anlaşılabilirlik, verileri toplamada yeterlilik açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 48 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulaması için Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıflarına devam eden 450 çocuğun ailesine ulaşılmış ve 408 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için, elde edilen veriler faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör analizine uygun olup olmadığı, Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testi ile belirlenmiştir. KMO Testi değeri 0,83, Bartlett küresellik testi değeri ($\chi^2(1128)= 9370$, $p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olması beklenir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu kriter göz önünde bulundurularak faktör analizi tekrarlanmıştır. Hem kavramsal anlamlılık sağlanması hem de boyut indirgenmesi amacıyla yapılan promax eğik döndürme tekniği ile ölçeğin kuramsal açıklamalar doğrultusunda beklenen 4 faktörlü çözümle sınırlandırılmıştır. Birden fazla faktörde yaklaşık değerler veren maddeler, hiçbir faktöre girmeyen ve faktör yükü 0,30'un altında kalan 9 madde (7, 8, 9, 17, 18, 22, 32, 34, 45. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Düşük faktör yüküne sahip 9 maddenin ölçekten çıkarılması ile ölçeğin 39 maddelik 4 faktörlü haline ulaşılmıştır. Belirtilen 9 madde ölçekten çıkartıldıktan sonra faktör sayısına karar vermek için tekrar analiz yapılmıştır. Bu araştırmada promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda; ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 alt boyuttan oluştuğu, birinci alt boyutun toplam varyansın % 24,48'ini ikinci alt boyutun % 8,82'sini, üçüncü alt boyutun % 6,16'sını dördüncü alt boyutun % 5,25'ini açıkladığı tespit edilmiştir. 4 alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 44,71'ini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Analizde maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyansları (communalities) 0,32 ile 0,63 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizine ait faktör yükleri incelendiğinde, birinci boyutta yer alan 16 maddeye ait faktör yükleri 0,396 ile 0,690 arasında, ikinci faktörde yer alan 9 maddeye ait faktör yükleri 0,470 ile 0,749

arasında, üçüncü faktörde yer alan 7 maddeye ait faktör yükleri 0,439 ile 0,831 arasında, dördüncü faktörde yer alan 7 maddeye ait faktör yükleri 0,481 ile 0,738 arasında değişmektedir. Faktör analizi, sonucunda birinci boyutta 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48 numaralı maddeler, ikinci boyutta 6, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25 numaralı maddeler, üçüncü boyutta 10, 11, 12, 13, 15, 26, 27 numaralı maddeler, dördüncü boyutta ise 1, 2, 3, 4, 5, 39 ve 40 numaralı maddeler yer almıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda cronbach alpha kat sayısının 0.87 olduğu tespit edilmiştir. 0,70'in üzerinde olması beklenen bu değer, 0,87 çıkması olumlu bir özelliktir. Buna göre ölçeğin güvenilir, içtutarlılığa sahip olduğu ve maddelerin birbirleriyle yüksek korelasyonlu olduğu bulunmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde araştırmaya katılan ailelere ilişkin kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını gerçekleştirme düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipi dereceleme ölçeğine göre hazırlanmış ve katılımcıların verdiği cevaplar "Her zaman" 4 puan, "Sık sık" 3 puan, " "Nadiren" 2 puan ve "Hiçbir zaman" 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin tamamen olumlu algılanması engellemek amacıyla, ikinci bölümde tersine puanlanabilecek maddeler de yer almaktadır (Örneğin; çocuğuma harflerin nasıl okunduğunu öğretirim, çocuğum birinci sınıfa başlamadan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırmam, çocuğuma kalemi sağ eli ile tutması gerektiğini öğretirim). Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 156, en düşük toplam puan ise 39'dır.

3.3.3. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların fonolojik farkındalık becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilen "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek çocukların sese olan duyarlılıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek, "cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme", "sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme" ve "sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" görevlerinden oluşmaktadır. Her görevde yedişer madde olmak üzere

toplam 35 maddeden oluşan ölçeğin uygulamasında çocuklara çeşitli sorular yöneltilmektedir. Verilen her doğru cevap 1, yanlış cevap ise 0 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından 152 öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılan ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik çalışması tekrar yapılmış ve güvenirlik katsayısı (α) .88 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların sözcük dağarcığı becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için, Bayraktar (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Preschool Word and Print Awareness" (Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Clay (1979) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini ölçen bir araçtır.

Test "Yazı Kavramları" (kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü başlık, yazının yönü, işlevi ve harf kavramı gibi) ve "Sözcük Tanıma" (kısa,uzun, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı gibi) şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm için bir hikâye kitabı kullanılmaktadır. Bu araştırmada Bayraktar tarafından Türkçe'ye çevrilen "Nine Ducks Nine" (Dokuz Ördek) ve "Spots Bakes A Cake" (Spot Pasta Yapıyor) kitapları kullanılmıştır. Bu testi uygularken farklı hikâye kitapları da kullanılabilir. Uygulamada çocuğa hikâyenin hemen hemen her sayfasında çeşitli sorular yöneltilir. Doğru cevapları için 1 puan, yanlış cevapları için 0 puan verilir. Yazı kavramları alt testinin 4., 5. ve 12. maddelerinde 0, 1 ve 2 puan alınabilmektedir. Yazı kavramları alt testinden alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Sözcük tanıma alt testinden alınabilecek en yüksek puan ise 12'dir (Bayraktar, 2013).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmış ve yazı kavramları alt testinin güvenirlik düzeyi .93 olarak, sözcükleri tanıma alt testinin güvenirlik düzeyi ise, .92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik çalışması tekrar yapılmış ve yazı kavramları alt testinin güvenirlik

katsayısı (α) .84, sözcükleri tanıma alt testinin güvenilirlik katsayısı (α) .85 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ) Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilen, çocukların sözcük kazanımlarını ve kullanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir dil testidir. Alıcı ve ifade edici kelime alt testi olmak üzere iki bölümden oluşan TİFALDİ, 2-12 yaş grubunda ana dili Türkçe olan çocuklara uygulanır. Uygulama süresi yaşa göre farklılık göstermekle birlikte her bir alt test için ortalama 20-35 dakika sürmektedir. TİFALDİ dil testi, normalizasyonu ve standardizasyonu yapılmış, Türkçeye özgü hazırlanmış dil gelişim testi olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ) uygulamaya başlanmadan önce uygulama tarihinden (yıl-ay-gün) doğum tarihi (yıl-ay-gün) çıkartılarak çocuğun kronolojik yaşı hesaplanmalıdır. Kronolojik yaşa uygun noktadan teste başlanır.

TİFALDİ İfade Edici Dil Kelime Alt testi, çocuklara bireysel olarak uygulanabilecek ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 95 karttan oluşturulmuştur. Her kartta yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen somut resimlenenbilen nesnelere ile hayvan, meslek, yiyecek gibi kategorileri temsil eden resim bulunmaktadır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının gösterdiği resmin ne olduğunu sözel olarak söylemesi istenir. Çocuğun verdiği doğru cevaplar için kelimelerin yazılı olduğu kolonun yanındaki doğru kolonuna tik işareti (\surd), cevap veremediği sorular için yok işareti (\emptyset) konulur. Yanlış ya da hedef dışı söylemler kolona yazılır. Doğru cevapla beraber oluşturulan tamlamalar (örneğin; düğme için elbise düğmesi) doğru cevap olarak kabul edilir. Çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilir. Çocuk yaş başlangıç noktasından sonra, taban puan oluşturmadan (8 arka arkaya doğru cevap vermeden) hata yaparsa, gerektiği kadar geri gidilerek 8 arka arkaya doğru cevap verdiği yer bulunur. Test çocuk arka arkaya 8 maddede 6 hata yaptığında bitirilir. Bu yaş tavan yaş olarak kabul edilir. Yapılan 6 hata ardı ardına olmak zorunda değildir. Bu hatalar iki farklı yaş grubunun sorularını kapsayabilir (örneğin, 5 yaş grubunun son 2 sorusunun ve 6 yaş grubunun ilk 4 sorusunun hatalı olması durumu gibi). Çocuğun taban puan

aralığının son madde sayısına, bitirme noktasına kadar doğru cevapladığı madde sayısı eklenerek, toplam ham puan elde edilir. Ham puanlar standart puanlara ve yaş eşdeğer dil puanına çevrilerek İfade Edici Dil Kelime Alt testine ilişkin veriler elde edilir.

TİFALDİ Alıcı Edici Dil Kelime Alt testi, çocuklara bireysel olarak uygulanabilecek ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 159 karttan oluşturulmuştur. Her kartta çoktan seçmeli formatında düzenlenmiş, biri hedef kelime olmak üzere dört resim bulunmaktadır. Bu alt testteki resimler isim, fiil, sıfatların görece olarak eşit dağılımı ile farklı kategorilerdeki soyut ve somut resimlenebilen sözcüklerden oluşturulmuştur. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının sözel olarak söylediği hedef kelimeyi en iyi ifade eden resmi göstermesi istenir. Gösterilen doğru resimlerin numaraları cevap kağıdının sol tarafına, yanlış olarak gösterilen resimlerin numaraları cevap kağıdının sağ tarafına yazılır. Çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilir. Çocuk yaş başlangıç noktasından sonra, taban puan oluşturmadan (8 arka arkaya doğru cevap vermeden) hata yaparsa, gerektiği kadar geri gidilerek 8 arka arkaya doğru cevap verdiği yer bulunur). Çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilir. Çocuk yaş başlangıç noktasından sonra, taban puan oluşturmadan (8 arka arkaya doğru cevap vermeden) hata yaparsa, gerektiği kadar geri gidilerek 8 arka arkaya doğru cevap verdiği yer bulunur. Test çocuk arka arkaya 10 maddede 8 hata yaptığında bitirilir. Bu yaş tavan yaş olarak kabul edilir. Yapılan 8 hata ardı ardına olmak zorunda değildir. Bu hatalar iki farklı yaş grubunun sorularını kapsayabilir (örneğin, 4 yaş grubunun son 2 sorusunun ve 5 yaş grubunun ilk 6 sorusunun hatalı olması durumu gibi). Çocuğun taban puan aralığının son madde sayısına, bitirme noktasına kadar doğru cevapladığı madde sayısı eklenerek, toplam ham puan elde edilir. Çocuğun aldığı ham puanı ya standart puana ya da yaş eş değer dil puanına çevirmeden dil gelişimi ile ilgili değerlendirme yapılamaz.

Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilen Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi'nin (TİFALDİ) standardizasyon, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında TİFALDİ test-tekrar test çalışması yapılmış, geçerlilik çalışması kapsamında 6 yaş üstü çocuklara WISC-R Zeka Testi, 6 yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim

Tarama Envanteri ve bütün yaş gruplarına Peabody Kelime Testi uygulanmıştır. Alıcı Dil Kelime Alt testi için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's alpha= .98, İfade Edici Dil Kelime Alt testi için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's alpha= .99 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada testin güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış Alıcı Dil Kelime Alt testi için iç tutarlılık katsayısı (α) .94, İfade Edici Dil Kelime Alt testi için iç tutarlılık katsayısı (α) .92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.6. Frostig Görsel Algı Testi

Frostig Görsel Algı Testi, 4.0-7.11 yaşına kadar olan çocuklara bireysel ve grup şeklinde uygulanabilen bir testtir. Bu yaşlar için normlar hazırdır. Frostig testinin bireysel uygulaması 30-45 dakika sürmektedir. Frostig Görsel Algılama testinde; 20'şer sayfadan oluşan test kitapçıkları, 11 örnek kart (bu kartlar üzerinde üçgen, dikdörtgen, artı işareti, ay, uçurtma, yıldız, elips, çember, kare olan ve 4. alt testin a ve b bölümleri için ayrı ayrı hazırlanmış model kartlardır), kırmızı, mavi, kahverengi ve yeşil renklerde dört adet boya kalemi, silgisiz kurşun kalem bulunmaktadır. Marianne Frostig tarafından geliştirilen Frostig Görsel Algılama Testi algısal beceriyi ölçmeyi hedefleyen beş alt testten oluşmaktadır. Alt testler şunlardır: 1. Göz Motor Koordinasyonu (GMK), 2. Şekil-Zemin Algısı (ŞZA), 3. Şekil Sabitliği (ŞS), 4. Mekanla Konumun Algılanması (MKA), 5. Mekan İlişkilerinin Algılanması (MIA)

Göz-motor koordinasyonu alt testinde 16 soru bulunmakta, her soru için puanlar 2 ile 0 puan arasında değişmektedir. En fazla 30 puan alınmaktadır. Çocuk istenen şekilde çizdiği zaman 2 puan, az hata yaptığında 1 puan, çok hata yaptığında ise 0 puan verilmektedir. Şekil-zemin ayırımı alanından en fazla 20 puan alınabilir. Burada el-göz koordinasyonu önemli değildir. Önemli olan şeklin ayırt edilmesidir. Çocuğun karışık bir zemin içinden bulduğu her şekil 1 puan alır. Şekil sabitliği alanındaki her soru 0 ya da 1 puan alır. Toplam puan 17'dir. Çocuktan birinci bölümde 4 daire ve 5 kare, ikinci bölümde 2 daire ve 6 kare bulup çizmesi istenir. Her bulduğu ve doğru çizdiği şekil 1 puan alır. Bu bölümde diğer bölümlerden farklı olarak yanlış çizimler -1 olarak puanlanır. Doğru şeklin dışından çizmek yerine içinden çizmesi, içini boyaması puan almasına engel olmaz (Ferah, 1996). Mekanla konumun algılanması alanındaki alt testte, baştağının aynı olan 4 ve baştağinden farklı olan 4 objeyi çocuğun bulması beklenir. Doğru işaretlediği her

bir obje için 1 puan alır. Toplam puan sayısı 8'dir. Çocuk bu alanda doğru şekli işaretlerse ya da yanlışları işaretleyip doğruyu boş bırakırsa 1 puan alır. Mekan ilişkilerinin algılanması oranında maksimum 8 puan alınabilir ve her çalışma 0 ya da 1 olarak puanlanır. Bu alanda çocuğun düzgün çizmesi değil, örneği gösterilen bölümlerde çizgi çizmesi önemlidir. Sadece birinci bölümde örnek çizginin üstünden geçip sonra diğerini çizerse puan alır. Yanlış noktalar arasında yapılan çizimler ve yanlış şekiller 0 puan alır. Her alt testten alınan puanlar toplanarak, o alt testin ham puanı bulunur. Alt testlere göre verilmiş tablolardan ham puanlar standart puanlara çevrilir.

Türkiye'de Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçe formunun güvenilirlik çalışmasını Sökmen yapmış ve test tekrar test yöntemi ile kararlılık katsayılarının sonuçları 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulmuştur. Standardizasyon çalışması 3-9 yaşlarında 2116 çocukla yürütülmüştür. Testin tümü ile alt ölçeklerinin iç tutarlılık kat sayısı sonuçlarına bakıldığında bütün alt ölçeklerin ve testin genelinin 0.05 düzeyinde iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak yapılan madde analizi çalışmaları sonuçlarına göre de testin orijinal haline çok yakın düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Yüksel, 2009). Test geliştirildiğinden bu yana görsel algı yeteneğinin değerlendirilmesini içeren araştırmalarda en sık kullanılan test olma özelliğini taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında testin güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış iç tutarlılık katsayısı (α) .96 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ailelerin bu süreçteki uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanması planlanmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA), öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkililiğini ölçen en iyi tekniktir. Çünkü ANCOVA deneysel desende etkisi sınırlanan bağımsız değişkenlerin dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen değişkenlerin kontrol edilmesini sağlayarak, gruplar arası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. Bu bağlamda kovaryans analizinin (ANCOVA) iki temel üstünlüğü bulunmaktadır. 1. Hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük istatistikî güç sağlamaktadır. 2. Bir

deneysel işlemin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma meydana getirmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın temel hipotezini test etmek için kovaryans analizini yapmadan önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Puanların normal dağılım göstermesi, en az aralık ölçeğinde olması, deney öncesi ve sonrası ölçümler arasında doğrusal ilişkinin bulunması ve grupların deney öncesindeki ölçümlerine dayalı olarak, deney sonrası ölçümlerini tahmin etmeye yönelik regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması bu analizin temel varsayımlarıdır (Büyüköztürk, 2011). Araştırma kapsamında öntest ve sontest testi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler SPSS 16.0 programına aktarılmış ve verilerin analizinde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Varsayımların karşılanması sonucu kovaryans analizinin (ANCOVA) yapılması uygun bulunmuştur. Grupların alt ölçeklerden aldıkları sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla “tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA)” yapılmıştır. Grupların düzeltilmiş son test puanları ortalama değerleri arasında Bonferoni testi kullanılmıştır ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu bu test sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının etkisinin uzun süreli olup olmadığını belirlemek amacıyla 4 ay sonra izleme testi yapılmıştır. Yapılan izleme testlerinin sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler SSPS 16 istatistik paket programıyla çözümlenmiştir, sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyen faktörler ve alınan önlemler şu şekildedir:

Zaman: Araştırmalarda bağımsız değişken dışındaki bazı değişkenler, zamanla bağımsız değişken gibi etkili olabilmektedir. Zaman uzadıkça bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin gerçek nedenini bulmak zorlaşır. Bu bağlamda

uygulanan eğitim programının süresi, programın etkililiğini ortaya çıkaracak ve iç geçerliliği koruyacak şekilde planlanmıştır.

Deney Öncesi Ölçme: Deney öncesinde, bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme, denekler üzerinde güdüleyici bir rol oynayarak, deney sonu ölçmeyi önemli derecede etkileyebilir. Bu nedenle araştırmada 23 oturumdan oluşan programdan önce ön test uygulanmış ve program tamamlandıktan sonra son testler uygulanmıştır.

Ayrı Ölçme araç ve süreçleri: Deneysel araştırmalarda deney öncesinde ve sonrasında ya da gruplar arasında, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle araştırmada deney, kontrol ve plasebo grupları için ön test ve son testlerde aynı ölçme araçlarını kullanılmış ve bu ölçme araçları uygulanırken aynı süreçler izlenmiştir.

Yanlı Gruplama: Deneklerin gruplara atanmalarındaki yanlılık, ayrı özellikte grupların doğmasına neden olabilir. Bu nedenle programa katılmaya gönüllü olan katılımcıların gruplara atanması için kura yöntemi kullanılmıştır.

Denek Kaybı: Araştırma süresince, bazı deneklerin çeşitli nedenlerle deneyden ayrılmaları, grupların özelliklerini değiştirebilir, denkliklerini bozabilir. Bu nedenle program başlamadan önce ailelere eğitim programının amacı ve süresi hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini etkileyen faktörler ve alınan önlemler ise şu şekildedir:

Deneme Tepkisi: Deney ortamının yarattığı fiziksel ve psikolojik etkiler sonucu, deneklerin, normal koşullarda göstermeyecekleri bazı tepkiler göstermeleri mümkündür. Deneklerde oluşan beklentiler, araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Hawthorne etkisi olarak da bilinen bu durum, deneysel bulguların dış geçerliliğini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Araştırma kapsamında bu faktörü kontrol altına almak amacıyla deney ve kontrol grubunun yanı sıra plasebo grubu da oluşturulmuştur.

Değişkenlerin Etkileşimi: Deneklerin, her yeni duruma, ötekilerden bağımsız olarak tepkide bulunma olasılığı çok düşüktür. Böyle bir durumda, bağımsız değişkenlerin sırası ve uygulanma zamanları bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesine neden olabilir. Araştırma kapsamında deney, kontrol ve

plasebo gruplarının farklı sınıflara devam eden çocuklardan seçilmesi ve araştırmaya katılan ailelerin bu süreçte benzer bir eğitime katılmamaları yolu ile dış geçerliliği kontrol altına almak amaçlanmıştır.

3.6. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Hazırlanması Ve Uygulanması

3.6.1. Programın Gerekçesi

Lonigan, Burgess, Anthony (2000), erken çocukluk döneminde gelişen okuma-yazma becerilerinin, sonraki yıllardaki okuma becerisi hakkındaki yordayıcı rolünü araştırmışlardır. Bu çalışmada, çocukların okuma becerilerinin, okul öncesi dönemde geliştiği ve okul öncesi dönemde gelişmiş becerilerin (örneğin, ses farkındalığı, harf bilgisi gibi) sonraki döneme ait okuma becerilerini yordayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde edinilen deneyimlerin, çocukların ilerideki eğitim yaşantıları üzerinde önemli izler bırakacağı göz önüne alındığında, bu dönemde çocuğa sağlanan fırsatların niteliği önem kazanmaktadır. Bu süreçte çocukla etkileşim halinde olan ve fırsatlar yaratan yetişkinlerin rol ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmelerinin, fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirilmesine olumlu katkılar sağlayacağı unutulmamalıdır.

Aileler çocukların eğitiminde kritik bir rol oynar. Ailelerin eğitime katılımı ve çocukların okul başarısı arasındaki ilişki, son yıllarda literatürde daha da önem kazanmıştır (Carson, 2009). Çocukların anaokulu ve ilkokuldaki öğrenme süreçleri esnasında aileleri tarafından destek almaları ve motivasyonlarının artırılması, okuma yazmayı öğrenmelerine de büyük katkı sağlamaktadır (Akt. Altıparmak, 2010). Makin (2007) çocukların okuma yazmayı ilk öğretmenleri olan aileleri ile birlikte toplumda ve evde öğrenmeye başladıklarını belirtir. Ev ortamının bazı özellikleri ve anne-babalık becerileri sözcük gelişimi ve dil alanları başta olmak üzere okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir (Lin, 2001).

Yapılan araştırmalarda, ailelerin okuma yazma aktivitelerine katılımının çocukların okuma ve dil becerilerini arttırdığı bulunmuştur (Senechal, LeFevre, 2002; Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005; Nebric, 2007; Doyle, 2009; Burgess, 2010). Araştırmalar aileleri okuma yazma aktivitelerine katılan çocukların sözcük

dağarcığı puanlarının, kitaba duyulan ilginin ve dikkatlerinin aktivitelere daha az katılan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aileler evde okuryazarlığı geliştirecek ortamlar, etkileşimler ve deneyimler sağlayarak çocuklarının okuryazarlık gelişimine katkıda bulunabilirler (Saracho, 2007).

Aile katılımını sağlamaya yönelik geliştirilen bazı programlarda, aileler kendilerini okul yaşantısına katılabilecek kadar yeterli hissetmemektedirler. Bu durum bazı ailelerin çocuklarının öğrenme yaşantılarına katılmaları konusunda korku duymalarına ya da okul yaşantısına dâhil olduklarında kendini güvende hissetmemelerine neden olabilmektedir (Carrasquillo, 2004). Araştırmacılar ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığın gelişiminde önemli bir rol oynadıklarını ancak birçok ebeveynin çocuklarının okumaya hazır hale gelmesi için nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Çoğu zaman, ebeveynler erken okuma-yazma gelişiminin neyi ifade ettiği konusunda bilinçsizdir. Örneğin, okuma yazmaya hazırlık becerileri ebeveynle beraber alışveriş listesi hazırlamaya katılım, markete gitme, arabadayken tabelaları ve plakaları okuma ve hikâye anlatma dâhil okumanın ötesinde günlük etkinliklerin içine yerleştirilebilir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık kavramlarını ve çocukların bu becerileri geliştirecek etkinliklere katılmalarını sağlamanın yollarını öğrenmeleri önemlidir. Ebeveynlerin bilgilerini artırmak için tasarlanan materyal ve programlar, çocuklarda okuma yazma becerilerini geliştirmede uygun ve kritik bir rol üstlenirler. Ebeveynlerde uygun davranışlar geliştirmeyi amaçlayan programlar ve materyallerin ebeveynlerin katılımını artırması ve devamında çocukların okuma yazma gelişimini etkilemesi daha olasıdır (Akt. Koher ve Shedd, 2005). Bu bağlamda; ailelerin okuryazarlık sürecindeki rolüne ve gücüne dikkat çekmek, okuma yazmaya hazırlayıcı fırsatlar yaratma konusunda bilgi ve beceri kazandırmak, okul-aile işbirliğini arttırmak, ailelerin yeterlilik algılarını geliştirmek, aile-çocuk etkileşimini güçlendirmek amacı ile geliştirilen aile okuryazarlık programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaca hizmet eden programların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sayesinde ülkemizde bu alandaki önemli bir boşluğun giderileceği düşünülmektedir.

3.6.2. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme program geliştirme çalışmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İhtiyacın belirlenmesi, yapılacak etkinliklerin seçilmesi ve programlanması için gerekli bilgileri sağlayacağı gibi program hedeflerinin ihtiyaca yönelik olmasını da sağlayacaktır (Demirel, 2011). Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına eğitimde program geliştirmenin aşamalarına uygun bir şekilde ihtiyaç analizi yapılarak başlanmıştır. İhtiyaç analizinde analitik ve betimsel yaklaşımdan faydalanılmıştır. Analitik yaklaşımda, bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden yararlanılır ve geleceğe yönelik varsayımların ortaya konması beklenir (Demirel, 2011). Bu araştırma kapsamında yapılan alan yazın incelemesinde, aile ve kurum temelli eğitimin çocukların gelişimi ve aileler üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde sağlanan aile desteği ile çocukların dil ve okuma yazma becerileri arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların yapılması, gelecekte aileyi temel alan yaklaşımların önem kazanacağını düşündürmektedir. Bu nedenle ailelere yönelik doğru ve etkili okuma yazmaya hazırlık programlarının neleri kapsamaması gerektiği konusunda tahminlerde bulunulmuştur. İzlenen bu aşamalar göz önüne alındığında, araştırmada ihtiyaç analizinin analitik yaklaşıma dayandığı görülmektedir. İhtiyaç analizinde betimsel yaklaşımdan da faydalanılmıştır. Betimsel yaklaşımda belirli olgu ya da eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumla ilgilenilir. Bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenir (Demirel, 2011). Ailelere yönelik yapılan gözlemler ve yapılan araştırmalar birçok ebeveynin çocuklarının okumaya hazır hale gelmesi için nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu durumun çocukları olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirilmesinin, onların bu konudaki bilgi ve becerilerini artıracığı düşüncesi ile ihtiyaç analizinin yapılması ise betimsel yaklaşıma dayanmaktadır.

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı ihtiyaç analizi için alan yazın incelemesinin yanı sıra aileler ve öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Ailelere ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan bu görüşme formlarında ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını

kolaylaştıran ve zorlaştıran tutum ve davranışları, okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin bilgileri ile bu çalışmalara katılım durumlarının belirlenmesine yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Hazırlanan görüşme formları okul öncesi eğitim alanında uzman akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşüne sunulduktan sonra anne ve babalara uygulanmıştır. Anne ve babalarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre ailelerin ihtiyaçları şu başlıklar altında toplanmıştır: Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ne olduğu ve neleri kapsadığı konusunda bilgi, okuma yazmaya hazırlıkla ilgili oyunlar/etkinlikler üretme ve uygulama, çocukla etkili iletişim kurma, okul ile işbirliği sağlama, çocuk için uygun materyal sağlama ve evde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını destekleyecek fırsatlar yaratma. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ailelerin ifade ettiği ihtiyaçların yanı sıra okuma yazmaya karşı ilgi duyma ve çocuğa model olma konusunda ailelerin desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

3.6.3. Programın Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Yer Alacak Uzmanlar Grubunun Oluşturulması

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çalışmaları ihtiyaç analizi ile başlamış ve bu amaçla kullanılacak görüşme formları okul öncesi eğitimi alanında uzman üç akademisyen ile ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme alanında uzman birer akademisyenin ve iki öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın bir başka boyutunu oluşturan ölçek geliştirme aşamasında ise, sekiz okul öncesi eğitimi, iki ölçme ve değerlendirme ve bir Türkçe dil alanında uzman akademisyen ile iki okul öncesi öğretmeni yer almıştır.

Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini hazırlama aşamasında araştırmacı ile birlikte üç okul öncesi eğitimi, iki program geliştirme, iki ölçme ve değerlendirme, bir ilk okuma yazma eğitimi alanlarında uzman akademisyen ile iki okul öncesi öğretmeni aktif olarak yer almıştır. Programın geliştirilmesi aşamasında uzmanlar grubu ile belirli aralıklarda bireysel ya da toplu görüşmeler yapılarak program tamamlanmıştır.

3.6.4. Programın İlkeleri

Aile Temelli Okuma Hazırlık Programı'nın geliştirilmesinde ve uygulanmasında göz önünde bulundurulmuş ilkeler şunlardır:

- Çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ile ailelerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçları programın başlangıç noktasıdır.
- Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranış düzeyinde yeterliliklere sahip olmasını hedefler.
- Aile, okul ve çocuğu bütün olarak ele alır.
- Yaşam boyu öğrenmeye motive olmayı sağlar.
- Okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin teorik düzeyde bilgi sağlamanın yanı sıra uygulama yapma imkânı sunar.
- Anne ve babaların çocukların ilk öğretmeni olduğu anlayışına dayanır.
- Aile bireylerinde okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeyi planlar.
- Aileler çocukları için iyi bir okuryazar modeli olarak değerlendirilir.
- Aile üyelerinin çocuklarını okula hazırlamak için pek çok fırsata sahip olduğu göz önüne alınır.
- Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere çocukları için nitelikli öğrenme ortamları oluşturma fırsatı sunar.
- Ailelerin hazır bulunuşluk düzeyleri programın içeriğinin ve eğitim durumlarının belirlenmesinde önemlidir.
- Okuma yazmaya hazırlık sürecinde tüm aile bireylerinin sorumluluk alması esastır.

3.6.5. Programın Amaçları

Çocukların okuma yazmaya hazırlık sürecindeki gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilen, bu ihtiyaçları karşılamak için ailelere zengin bir öğrenme çevresi oluşturma konusunda bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı ilke edinen Aile Temelli Okuma Hazırlık Programı'nın genel amaçları şunlardır:

1. Okuryazarlığın önemine dikkat çekme.
2. Ailelerin okuryazarlık seviyelerini arttırma.
3. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitimin önemini vurgulama.

4. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailenin rolüne dikkat çekme.
5. Okuma yazmaya hazırlık sürecini destekleyecek uygun etkinlik seçiminde dikkat edilmesi gereken noktaları belirtme.
6. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek uygun etkinlikler geliştirme.
7. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek uygun materyaller geliştirme.
8. Ailelere çocuklarıyla iletişimlerini kuvvetlendirecek stratejiler sağlama.
9. Ailelerin çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanın niteliğini arttırma.
- 10.Çocukların ilkokula hazırlık sürecini kolaylaştırma.
- 11.Çocukların okul yaşantısına destek olma.
- 12.Okul ve aile arasındaki işbirliğini güçlendirme.
- 13.Çocuklarının gelişimini destekleme konusunda ailelerde özgüven duygusunu geliştirme.

Evde nitelikli bir okuma yazmaya hazırlık çevresi oluşturmak için ailelere yardım etme (Okuma yazma başarısını arttırmak için ev ortamında yapılabilecek düzenleme ve uygulamaları vurgulama).

3.6.6. Programın İçeriği

Programın amaçları belirlendikten sonra içerik geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. İçeriğin belirlenmesinde modüler yaklaşımdan faydalanılmıştır. Modüler yaklaşımda içerik düzenlenirken konular öbekler (modüller) halinde düzenlenir. Konuların hangi sırayla öğrenileceği esnektir, ancak yine de program çıktısı açısından kontrollü bir özellik taşır. Bu yaklaşımda öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içerisinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir (Demirel, 2011).

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı yurt dışında uygulanan ve aynı amaçta hizmet eden aile okuryazarlık programlarının bileşenlerini de temel almıştır (Kentucky Ebeveyn ve Çocuk Eğitim Programı-PACE; Even Start, Kenan Model). Ailelere okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar

kazandırmayı, kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark ettirmeyi ve okul ile ev arasındaki iletişimi kuvvetlendirmeyi hedefleyen Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının içeriği dört boyutta yapılanmıştır. Birinci boyutta; ailelerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını fark etmelerine ve kişisel gelişimlerine destek olmak amaçlanmaktadır. Bu boyutun hedefleri arasında; okuryazarlığa karşı olumlu tutum geliştirme ve yetişkinlerin okuryazarlık seviyelerini arttırma, günlük yaşamı kolaylaştıracak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırma, çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgiler sağlama yer almaktadır. Programın ikinci boyutunda ailelere, okuma yazmaya hazırlık sürecini destekleyecek ev ortamı oluşturma, etkinlikler ve materyaller hazırlama konularında yardımcı olmak hedeflenmektedir. Ayrıca bu boyutta okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailenin rolüne dikkat çekerek ev ve okul arasındaki işbirliğini arttırmaya yönelik bir içerik hazırlanması amaçlanmıştır. Programın üçüncü boyutu aile çocuk birlikteliğine dayanmaktadır. Bu boyutta ailelerin program süresince öğrendiklerini uygulayarak çocuklarıyla birebir nitelikli zaman geçirmeleri hedeflenmektedir. Aileler edindikleri bilgi ve becerileri programın uygulandığı yerde ve evde uygulayabilecekleri gibi okulda yapılan etkinliklere aktif olarak katılma fırsatına da sahip olmaktadır. Programın son boyutunda okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinlikler yer almaktadır ve bu etkinlikler ile çocukların okula hazır bulunuşluklarının geliştirilmesi planlanmaktadır. Önerilen programda bu boyutun okul öncesi eğitim kurumlarında uygulandığı varsayılmıştır. Çocukların eğitimi boyutunda kurumun uyguladığı programa ek olarak öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık becerilerini (ses farkındalığı, sözcük dağarcığı, görsel algı, dinleme ve konuşma, yazmaya hazırlık) destekleyecek etkinlik örnekleri sunulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık becerisini destekleyen etkinliklerin yanı sıra araştırmacının hedefleri doğrultusunda oluşturulan bu etkinliklerin de öğretmenler aracılığıyla uygulanması sağlanmıştır.

Programda ailelerle yapılacak yüz yüze eğitimin yanı sıra ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri de yapılmıştır. Ev ziyaretlerinde annelerin program sürecinde edindikleri bilgileri kullanarak evde çocuğu için oluşturdukları okuma yazmaya hazırlık ortamlarını ziyaret etmek, ailelerin çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri gözlemlemek amaçlanmıştır. Ev ziyaretlerine programın 16. haftasından itibaren

başlanmıştır. Telefon görüşmeleri ile bilgi alışverişinde süreklilik sağlanması hedeflenmiştir. İçerik günlük yaşamla ilişkili, ilgi çekici, eğlenceli, güncel ve aileler tarafından anlaşılabilir nitelikte düzenlenmiştir. Sadece ailelere yönelik bir eğitim programı olmaktan ziyade aile ve çocuğu birlikte ele alan, her ikisinin de aktif katılacağı bir içeriğe sahip olan programda oturumlar oyunlar, şarkılar, bilmeceler, tekerlemeler ve sanat etkinlikleri ile desteklenmiştir.

Programın içeriğini oluşturan ve farklı boyutlarda ele alınan konular şu şekildedir:

I. Boyut:

1. Etkili iletişim ve iletişim engelleri
2. Aile içi iletişim ve anne-baba tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri
3. Çocukların Gelişim Özellikleri (Sosyal duygusal gelişim, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, öz bakım becerilerinin gelişimi)
4. Okuryazarlığın önemi
5. Oyun ve oyuncak
6. Kitle iletişim araçları ve çocuk
7. İlkokula hazırlık sürecinde ailelerin rolü ve sorumlulukları

II. Boyut;

1. Okuma yazmaya hazırlık nedir? Neden önemlidir?
2. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde aile katılımının önemi
3. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (ses farkındalığı, sözcük dağarcığı, görsel algı, dinleme ve konuşma, yazmaya hazırlık)
4. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler geliştirme
5. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik materyaller geliştirme

III. Boyut;

1. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere katılım

Program süresince her oturumdan önce grubun iletişime geçmesi ve kendini rahat hissetmesi için o günkü oturuma ilişkin ısınma oyunları oynanabilecektir.

3.6.7. Programın Eğitim Durumları/Öğrenme Öğretme Süreçleri

Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının en temel özelliklerinden biri de esnek bir program olmasıdır. Programın her boyutu; katılımcıların sayısına, ilgi ve ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine, fiziksel olanaklara göre zenginleştirilebilir niteliktedir. Programın uygulama sürecini kolaylaştıran yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır: anlatım, soru-cevap, problem çözme, grup tartışması, örnek olay, drama, beyin fırtınası, oyun, küçük grup ve atölye çalışmaları. Uygulama sürecinde oturumların içeriğine uygun materyaller kullanıldığı gibi bilgisayar, projeksiyon cihazı, artık materyaller, çalışma yaprakları, posterler, kağıt, kalem gibi materyallerden yararlanılmıştır. Yaklaşık 4 ay süren Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı haftada üç gün ailelerle yüz yüze eğitim şeklinde uygulanmıştır. Programda yer alan ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri ailelerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı sıklıklarda gerçekleştirilmiştir.

3.6.8. Programın Değerlendirme Süreci

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının hem aileler hem de çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Değerlendirme etkinlikleri sadece programın sonunda değil süreçte de yapılmıştır. Değerlendirme çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Programa katılan ailelerin program hakkındaki düşünce, gözlem ve eleştirilerini kaydederek *tepkilerin değerlendirilmesi*; bilgi, beceri ve tutum boyutunda gerçekleşen değişimleri kaydederek *öğrenmenin değerlendirilmesi*; program sonunda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki gelişmeleri belirleyerek *sonuçların değerlendirilmesi* sağlanmıştır. Programın başlangıcında ve sonunda ailelerin okuma yazmaya yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek için “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Görüşleri Ölçeği” ve “Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Program süresince her oturuma ait değerlendirmeler yapmak için çalışma yapraklarının yanı sıra ailelerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Programın başlangıcında ailelere “Etkinlik Takip Çizelgesi” (EK 1) ve “Eylem Planı Takip Çizelgesi” (EK 2) verilmiştir. Çizelge de hangi gün hangi etkinliklerin yapıldığı kaydedilmektedir. Ailelerden her oturumun sonunda kendilerine verilen bu

izelgeleri uygun Şekilde doldurmaları istenmiştir Katılımcıların her oturumun sonunda evde yaptıkları etkinlikler çizelgelere kaydedilmiŐ ve her hafta tartıŐılmıŐtır.

3.6.9. Programın Uygulanacağı Ortam

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı anne-baba eğitimini hedefleyen bütün örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanabilir. İlkokul, ortaöğretim, yüksek ğretim kurumlarında, halk eğitim merkezlerinde, yerel yönetimlere bağlı sosyal tesislerde (hanım faaliyetleri binası, hanımlar lokali, aile yaşam merkezleri vb) ve özel eğitim merkezlerinde uygun koşullar sağlanarak program uygulanabilir. Programda planlanan etkinliklerin uygulanabilmesi için eğitimcilerin ortamla ilgili düzenlemeleri yapması beklenmektedir. Eğitim ortamı belirlenirken ailelerin ulaŐımda sorun yaŐamaması için de gerekli önlemlerin alınması önemlidir. Bu çalışmada aileler için ulaŐımın kolay olması ve zamanlama faktörleri dikkate alınarak, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri kurumun çok amaçlı salonu programın uygulanacağı ortam için düŐünülmüŐtür. Bu amaçla Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin çerçevesinde kurum yöneticileri ile görüŐülmüŐ ve kurumun çok amaçlı salonunda program uygulanmıştır.

3.6.10. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Oturum Planları

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı 23 oturumdan oluşmaktadır. Programda yer alan oturumların genel akıŐı Şu Şekildedir:

1. Bir nceki oturumda ele alınan konulara ilişki hatırlatma yapılması ve katılımcıların eylem planlarının paylaŐılması (eylem planları paylaŐımı, ilk oturumdan sonra yapılır)
2. Oturumda ele alınacak konunun belirtilmesi
3. Oturuma ilişkin başlangıç etkinliği ya da oyunun gerçekleştirilmesi
4. Oturuma ilişkin bilgilendirme sürecinin baŐlatılması (sunum, anlatım, soru-cevap ya da uygulamalar aracılığı ile)
5. Oturumun zetlenmesi
6. Katılımcıların oturumla ilgili duygu ve düŐüncelerinin paylaŐılması
7. Bir sonraki oturum için eylem planlarının belirlenmesi

8. Bir sonraki oturumda ele alınacak konuların belirtilmesi
9. Oturumun sonlandırılması.

Şekil 3.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Oturum Planı

OTURUM SAYISI VE ADI	İÇERİK	OTURUM SAYISI VE ADI	İÇERİK
1. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Tanışma Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Tanıtımı 	13. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi etkinliklere katılım I
2. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Etkili İletişim ve İletişim Engelleri 	14. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Oyun ve oyuncak
3. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Anne-Baba Tutumlarının Çocuk Gelişimine Etkileri 	15. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik materyal geliştirme I
4. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların Gelişim Özellikleri (sosyal-duygusal gelişim, psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, öz bakım becerilerinin gelişimi) 	16. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Ev ziyaretleri
5. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuryazarlığın Önemi İlkokula hazırlık sürecinde ailelerin rolü ve sorumluluğu Okuma yazmaya hazırlık nedir? Neden önemlidir? Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi Okuma yazmaya hazırlık sürecinde aile katılımının önemi 	17. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Kitle iletişim araçları ve çocuk
6. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Sınıfta gözlem 	18. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik materyal geliştirme II
7. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (dinleme ve konuşma) 	19. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi etkinliklere katılım II
8. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (ses farkındalığı) 	20. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Ev ziyaretleri
9. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (sözcük dağılımı) 	21. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi etkinliklere katılım III
10. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (görsel algı) 	22. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Gezi Programı

11.OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık sürecinde desteklenmesi gereken beceriler (yazmaya hazırlık) 	23. OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Program Sonu Değerlendirme
12.OTURUM	<ul style="list-style-type: none"> Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi etkinlikler planlama 		

Oturlar

1. Oturum: Bu oturumda katılımcıların birbirleriyle tanışmaları ve Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının amaçları, içeriği, kuralları ve uygulama koşulları hakkında bilgilendirilmeleri amaçlanmıştır. Eğitimci kendini tanıttıktan sonra Tanışma Etkinliğini başlatmıştır. Katılımcıların birbirlerine ve eğitime alışabilmeleri amacı ile ısınma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra katılımcıların uygulanacak olan program hakkındaki görüşlerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların cevapları dinlendikten sonra programın amacı, önemi, içeriği ve işleyişi hakkında bilgiler katılımcıların ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilerek anlatılmıştır. Katılımcılar ile birlikte grup kuralları oluşturulmuştur. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Katılımcılara her oturumun sonunda "eylem planı" diye adlandırılan bir etkinlik yapacaklarını söylenmiştir. Eylem planında amaç o günkü oturumda konuşulan konu hakkında evde neler yapılacağına dair bir planlama yapmaktır. Yani katılımcıların, her oturum için bireysel ya da grup olarak eylem planı belirlemeleri ve bu planlarını uygulamaya geçirmeleri gerekmektedir. Ayrıca her oturumun sonunda "Eylem Planı Takip Çizelgesi"nin doldurulması gerektiğini belirtilmiştir (EK 2. Eylem Planı Takip Çizelgesi). Katılımcılara bu oturumun sonunda belirledikleri eylem planları sorulmuştur. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı "bu oturumda yaşadıklarını eşleriyle paylaşma" olarak belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda iletişim konusunu ele alacaklarını, çocuklarıyla iletişimlerini güçlendiren öneriler geliştireceklerini söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

2. Oturum: Bu oturumda iletişimin önemine vurgu yaparak iletişim engelleri ve etkili iletişi konusunda farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişki hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra iletişimin önemine dikkat çeken etkinlik başlatılmıştır. Etkinliğin tamamlanınca eğitimci iletişimin önemini vurgulayan sunumunu gerçekleştirmiştir. İletişimin çocuk, aile ve toplum açısından neden önemli olduğunu vurgulandıktan sonra iletişim engelleri konusu ele alınmıştır. Katılımcıların çocuklarıyla iletişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek ve iletişim engelleri konusundaki deneyimlerini öğrenmek için “Elden ele” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Eğitimci etkinlik tamamlandıktan sonra iletişim karşısındaki engelleri nasıl çözebilecekleri ile ilgili sunuyla oturuma devam etmiştir. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yönelmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Oturumun ekinde yer alan “Yüzümdeki Maske” iletişim etkinliği ailelere dağıtılmıştır. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “Yüzümdeki Maske Etkinliğini evde çocuklarla gerçekleştirmek” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda anne baba tutumları ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkisini ele alacaklarını belirtilerek oturumu tamamlamıştır.

3. Oturum: Bu oturumda anne ve baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerini açıklayabilme ve aile içi iletişimi sağlamaya yönelik çözüm önerileri sunabilme amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişki hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra bu oturumda aile tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisinin ele alınacağı belirtilmiş ve ailelerin konu ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik etkinlik başlatılmıştır. Etkinliğin ardından aile tutumlarına ilişkin önceden hazırlanan örnek olay kartları katılımcılara dağıtılmıştır. Her bir örnek olay kartı katılımcılar tarafından canlandırılmıştır. Katılımcılara, örnek olaydaki annenin/babanın olay karşısındaki tepkisi, çocuğun hissettikleri, çocuğun gelişiminin nasıl etkileneceği vb sorular sorulmuştur. Eğitimci tarafından aile tutumlarının (baskıcı, aşırı koruyucu, ihmalkâr, tutarsız ve demokratik) çocuklar üzerindeki etkileri örnek olaylar üzerinden anlatılmıştır. Aile tutumları ve bu

tutumların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi sunum ile özetlendikten sonra “Çocuk Yaşadığını Öğrenir” yazısı okunmuş ve katılımcıların fikirleri alınmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Oturumun ekinde yer alan “Örnek Olay 5” katılımcılara dağıtılmıştır. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “örnek olay 5 karşısında yetişkinlerin göstereceği tepkileri eşleriyle birlikte tartışma ve olası durumları not alma” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda çocukların gelişimi özelliklerini ele alacaklarını belirterek oturumu tamamlamıştır.

4. Oturum: Bu oturumda katılımcıların çocukların gelişim özelliklerini (bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor, özbakım) kavrayabilmeleri ve çocukların gelişiminde aile olarak taşıdıkları sorumluluğun farkına varabilmeleri amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişki hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra bu oturumda gelişimin temel özelliklerinin ele alınacağı belirtilmiş ve ilgili sunu katılımcılarla paylaşılmıştır. Çocukların gelişim özelliklerine ilişkin bilgiler anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay ve canlandırma gibi yöntem ve tekniklerle paylaşılmıştır (Örneğin; özbakım becerileri anlatılırken canlandırma, bilişsel gelişim becerileri anlatılırken beyin fırtınası tekniğinden yararlanılmıştır). Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Oturumun ekinde yer alan “Öneriler” ve “Kelebeğin Öyküsü başlıklı yazı” katılımcılara dağıtılmıştır. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “oturum sonunda dağıtılan bu eklerdeki bilgileri eşleri paylaşma ve öyküyü çocukları ile birlikte süsleyerek bir sonraki oturuma getirme” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılara bir sonraki oturumda münazara yapacakları söylenmiş ve münazara kısaca anlatılmıştır. Gruplardan birine “çok gezen çok bilir” tezi verilirken diğerine “çok okuyan çok bilir” tezi savunmak üzere verilmiştir. Katılımcılardan bir sonraki oturumda kendilerine verilen konuyu savunmak üzere

hazırlanmaları istenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda ilkokula ve okuma yazmaya hazırlık konusunu ele alacaklarını belirtilerek oturumu tamamlamıştır.

5. Oturum: Bu oturumda katılımcıların okuryazarlığın önemini kavrayabilmeleri, okuryazarlığa karşı olumlu tutum geliştirmeleri, ilkokula ve okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailenin rolünü ve sorumluluklarını kavrayabilmeleri, ilkokula hazırlık sürecini kolaylaştıran öneriler ve etkinlikler geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişki hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra bu oturumda ilkokula ve okuma yazmaya hazırlık konularının ele alınacağı belirtilmiştir. Münazara yaparak oturum başlatılmıştır. Münazara tamamlandığında katılımcılara bu süreçte neler hissettiklerini ve yaşadıklarını sorulmuştur. Katılımcıların hazırlık sürecinde yaşadıkları deneyimleri değerlendirirken bu süreçte okuryazarlığın katkılarına dikkat çekilmiştir. Okuryazarlığın neden önemli olduğu ve okuryazar bir toplum olabilmek için ailelere düşen görevler konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcıların ilkokula hazırlıkla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İllkokula hazırlığın kapsamı ve bu süreçte ailelerin rolü ve sorumluluğu anlatılmıştır. Katılımcılarla birlikte “Hikâye Tamamlama Etkinliği” yapılmıştır. Eğitimci belirlenen hikâyeyi belli bir yere kadar okuduktan sonra belli bir süre tanıyarak katılımcılardan hikâyeyi tamamlamalarını istemiştir. Etkinliğin ardından katılımcıların okuma yazmaya hazırlık konusuna ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Ailelerin olumsuz ya da yanlış beklentilerinden hareketle okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailenin rolüne dikkat çekilmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi aşamalı olarak açıklanmış ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “kitap okumaya başlama, özellikle çocukların fark edebileceği zaman dilimlerinde de okumaya özen gösterme ” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda çocuklarının sınıftaki bir gününü gözlemleyeceklerini söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

6. Oturum: Bu oturumda ailelerin, çocukların sınıfta geçirdikleri bir gün hakkında farkındalık kazanabilmeleri, sınıf içi etkinliklere katılımın önemini kavrayabilmeleri, aile ve okul arasındaki işbirliğinin önemini fark edebilmeleri amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra bu oturumda çocuklarının sınıfına gidecekleri söylenmiştir. Ailelerin sınıf içi etkinliklere dahil olması konusunda önceki oturumda öğretmenden izin alınmıştır. Aileler eğitimcinin ve öğretmenin önerileri doğrultusunda etkinliklere katılmışlardır. Katılımlı gözlem şeklinde süreç devam etmiştir. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, daha önce böyle bir deneyim yaşayıp yaşamadıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Bir sonraki oturumda okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir beceri olan dinleme ve konuşma becerisinin ele alınacağı söylenerek oturum tamamlanmıştır.

7. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir beceri olan dinleme ve konuşma becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilmeleri, çocukların dinleme ve konuşma becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda dileme ve konuşma becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunun ele alınacağı belirtilmiştir. Okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili katılımcıların ön bilgilerini belirlemek amacıyla “eşini bul oyunu” oynanmıştır. Dinleme ve konuşma becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu beceriyi desteklemeye yönelik önerilerin yer aldığı sunu katılımcılarla paylaşılmıştır. Hikâye okumanın süreçteki etkisi vurgulandıktan sonra hikâye sonrasında yapılabilecek etkinlik örnekleri ailelerle paylaşılmıştır. Eğitimci önceden hazırladığı örnek hikâye çuvalını kullanarak “Çuvaldaki Hikâye Etkinliğini” ailelerle birlikte uygulamıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde

neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “bu oturumdan itibaren çocuğun dinleme ve konuşma becerisini desteklemeye yönelik her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmek (bunun için katılımcılara verilen örnek etkinlikler kullanılabilir)” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda ses farkındalığı becerisini ele alacaklarını söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

8. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, ses farkındalığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilmeleri, çocukların ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda ses farkındalığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunun ele alınacağı belirtilmiştir. Katılımcılara bu oturumda birlikte şiir oluşturacakları ve bunun için isminde geçen harfleri kullanacakları söylenmiştir. İsimlerini yukarıdan aşağıya doğru yazmaları istenmiştir (akrostiş). Akrostişi kendi isimleri ile yapabilecekleri gibi başka biri için de yapabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcılara belli bir süre verildikten sonra oluşturulan şiirler okunmuş ve yazarken nelere dikkat ettikleri, hangi noktaları göz önüne aldıkları sorulmuştur. Şiirlerdeki kafiyeli sözcüklere dikkat çekilmiş ve çocukların bu sözcüklere olan ilgisinden söz edilerek ses farkındalığı ile ilgili sunum yapılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların ses farkındalığı ile ilgili gerçekleştirebildiği görevler anlatılarak, ses farkındalığını geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Bazı çocuk şarkıları, ezgili bilmece ve tekerlemeler katılımcılara öğretilmiştir. Daha sonra oturum ekinde yer alan etkinliklerden biri ailelerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “bu oturumdan itibaren çocuğun ses farkındalığı becerisini

desteklemeye yönelik her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmek (bunun için katılımcılara verilen örnek etkinlikler kullanılabilir)" şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda sözcük dağarcığı becerisini ele alacaklarını söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

9. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, sözcük dağarcığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilmeleri, çocukların sözcük dağarcığı becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda sözcük dağarcığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunun ele alınacağı belirtilmiş ve "Sözcük üretme" oyunu oynanmıştır. Oyun sona erdiğinde katılımcılara kazanan grubun neden daha fazla sayıda sözcük ürettiği sorulmuştur. Katılımcıların tahminleri dinlenmiş ve deneyimlerin sözcük dağarcığının gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Sözcük dağarcığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemine değinildikten sonra katılımcılarla birlikte bu beceriyi desteklemeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Daha sonra oturum ekinde yer alan etkinliklerden biri ailelerle birlikte uygulanmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara "Bu haftaki eylem planınız nedir?" sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı "bu oturumdan itibaren çocuğun sözcük dağarcığı becerisini desteklemeye yönelik her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmek (bunun için katılımcılara verilen örnek etkinlikler kullanılabilir)" şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda görsel algı becerisini ele alacaklarını söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

10. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, görsel algı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilmeleri, çocukların görsel algı becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını

paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda sözcük dağarcığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunun ele alınacağı belirtilmiştir. Görsel algı ile ilgili illüzyon içerikli fotoğraflar katılımcılara gösterilmiştir. Bütün fotoğraflar gösterildikten sonra katılımcıların fark etmediği ayrıntılara dikkat çekilmiştir. Görsel algı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemine değinildikten sonra katılımcılarla birlikte bu beceriyi desteklemeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Daha sonra oturum ekinde yer alan etkinliklerden biri ailelerle birlikte uygulanmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “bu oturumdan itibaren çocuğun görsel algı becerisini desteklemeye yönelik her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmek (bunun için katılımcılara verilen örnek etkinlikler kullanılabilir)” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda yazmaya hazırlık becerisini ele alacaklarını söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

11. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, yazmaya hazırlık becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilmeleri, çocukların yazma becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmeleri ve bu etkinlikleri uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda yazmaya hazırlık becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunun ele alınacağı belirtilmiştir. Yazı yazma becerisinin kazanılmasında okul öncesi eğitimin önemine değinilerek çocuklarda bu becerinin nasıl bir sıra ile gelişme gösterdiği açıklanmıştır. Yazı kavramları konusunda çocuklarda farkındalık oluşturulması gereken konular vurgulandıktan sonra katılımcılarla birlikte bu beceriyi desteklemeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar

dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “bu oturumdan itibaren çocuğun yazma becerisini desteklemeye yönelik her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmek (bunun için katılımcılara verilen örnek etkinlikler kullanılabilir)” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda çocuklarıyla birlikte sınıfta uygulayabilecekleri etkinlikler planlayacaklarını söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

12. Oturum: Bu oturumda aile okul işbirliğinin önemine dikkat çekerek, ailelerin çocukların eğitimine katılabilecekleri ve sınıfta uygulayabilecekleri okuma yazmaya hazırlık aktiviteleri geliştirebilmek amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda yaşanan deneyime ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Eğitimci katılımcıların deneyimlerini dinledikten sonra, bu oturumda okul aile işbirliğinin önemine değineceklerini, çocuklarıyla birlikte sınıfta yapılabilecek etkinlikler planlayacaklarını söylemiştir. Okul-aile işbirliğinin önemi ve okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolü hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Bir sonraki oturumda çocuklarının sınıfına bir ziyarette bulunulacağı söylenmiştir. Sınıfta çocuklarla yapılabilecek etkinlikler planlamak üzere aileler 4'er ya da 5'er kişilik gruplara ayrılmış ve her gruptan sınıfta çocuklarıyla birlikte uygulayabilecekleri 2 etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Gruplar etkinliklerini sunduktan sonra yeniden bir araya gelerek etkinliklerini değiştirip geliştirmeleri için ek süre verilmiştir. Katılımcıların planladığı etkinliklerin yanı sıra sınıfta uygulayabileceği etkinlik örnekleri katılımcılarla paylaşılmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci bir sonraki oturumda çocukların sınıfına ziyarette bulunacaklarını ve bu oturumda planladıkları etkinlik ya da etkinlikleri uygulayacaklarını belirterek oturumu tamamlamıştır.

13. Oturum: Bu oturumda katılımcıların çocukları için planladıkları okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sınıfta uygulayabilecekleri bir ortam oluşturmak, okul aile işbirliğinin ve sınıf içi etkinliklere katılımın önemine ilişkin farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumlarla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra bu oturumda çocuklarının sınıfına gidileceği söylenerek sınıf ziyareti gerçekleştirilmiştir. Aileler eğitimcinin önerileri

doğrultusunda önceden planlanan “Adaya yolculuk” etkinliği ile hikâye okuma etkinliğini çocuklarla birlikte gerçekleştirmişlerdir. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, daha önce böyle bir deneyim yaşayıp yaşamadıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Bir sonraki oturumda oyun ve oyuncak konusunun ele alınacağı söylenerek oturum tamamlanmıştır.

14. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, çocukların gelişiminde ve eğitiminde oyunun önemini fark edebilmeleri, çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik oyun ve oyun materyalleri geliştirebilmeleri amaçlanmıştır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda oyun ve oyuncak konusunun ele alınacağı belirtilmiştir. Katılımcıların oyun konusundaki düşünceleri ve deneyimleri belirlenmiştir. “Öğreniyorum-öğretiyorum”, “Ben Kimim” ve “Ellerim Olmadan” oyunları katılımcılarla birlikte oynanmıştır. Oyunlar tamamlanınca katılımcılara neler hissettikleri, neler öğrendikleri sorulmuştur. Daha sonra çocuklarının ne kadar süre oyun oynadıkları, oyun türleri, oyun ortamları ve yetişkinlerin bu süreçteki rolü hakkında sunum yapılmıştır. Katılımcıların soruları cevaplandıktan sonra, küçük gruplara ayrılarak çocukken oynadıkları geleneksel oyunları birbiriyle paylaşmaları ve bu oyunlardan birini ya da grup olarak oluşturdukları yeni bir oyunu sunmaları istenmiştir. Eğitimci tarafından örnek oyun materyalleri katılımcılara gösterilmiş ve oyun materyallerinin çocuğun gelişimine etkileri konusu ele alınmıştır. Günün sonunda, katılımcılardan bu oturumda yaşadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Oturum sürecinde neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve cevaplar dinlenmiştir. Grup olarak bu oturumda yapmaları gereken eylem planı “çocuklarla birlikte oynanabilecek bir oyun planlama, uygulama ve çocukların tepkilerini not etme” şeklinde belirlenmiştir. Eğitimci katılımcılara bir sonraki oturumda çocukları için oyun materyalleri tasarlayacaklarını, bu nedenle evden artık malzemeler getirmelerini söyleyerek oturumu tamamlamıştır.

15. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek materyaller geliştirmeleri ve bu materyalleri kullanarak etkinlikler planlamaları amaçlanmaktadır. Bir önceki oturumda ele alınan konulara ilişkin hatırlatma yapılmış ve katılımcılar önceki oturumla ilgili eylem planlarını paylaşmışlardır. Katılımcıların deneyimleri dinledikten sonra, bu oturumda oyun materyalleri hazırlayacakları belirtilmiştir. Getirilen artık materyaller ortada toplanmış ve katılımcıların daire şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Kitaplar, okuma yazmaya hazırlık çantası, kuklalar, marakas, puzzle, hafıza kartları, mobiller, bulmaca kartları ve hikâye çuvalı hazırlanabilecek örnek materyaller olarak katılımcılara sunulmuştur. Günün sonunda, neler yapıldığına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Katılımcılara çocukları için materyal hazırlarken neler hissettikleri ve hazırladıkları materyallerle ne gibi etkinlikler planlayacakları sorulmuştur. Cevaplar dinledikten sonra “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiştir. Bir sonraki oturumda yapılacak ev ziyaretleri planlanarak oturum tamamlanmıştır.

16. Oturum: Bu oturumda önceden planlanan ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Ev ziyaretlerinde, annelerin program sürecinde edindikleri bilgileri kullanarak evde çocuğu için oluşturdukları okuma yazmaya hazırlık ortamlarını ziyaret etmek, ailelerin çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri gözlemlemek hedeflenmiştir. Ev ziyaretleri sayesinde katılımcılar programla ilgili görüşlerini, ihtiyaçlarını ayrıntılı bir biçimde açıklayabilmişlerdir. Böylece katılımcıların programa daha istekli katılımları sağlanmıştır.

17. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, kitle iletişim araçlarının çocuk üzerindeki etkilerini fark edebilmeleri, televizyon ve bilgisayarın olumsuz etkilerini azaltmak için öneriler geliştirebilmeleri amaçlanmıştır. Kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili bir canlandırma yapılacağı söylenerek etkinlik başlatılmıştır. Etkinlik tamamladığında katılımcılarla birlikte kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ve olumsuzluklar karşısında alınabilecek önlemler katılımcılarla paylaşılmıştır. Günün sonunda, neler yapıldığına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltmiş ve katılımcıların cevapları dinlenmiştir. Bir sonraki oturumda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik materyaller geliştirmeye devam edileceği söylenerek oturum tamamlanmıştır.

18. Oturum: Bu oturumda 15. oturumda yer alan hedef ve kazanımlar doğrultusunda, materyal geliştirmeye ve etkinlik planlamaya devam edilmiştir.

19. Oturum: Bu oturumda, 13. oturumda yer alan hedef ve kazanımlar doğrultusunda aileler sınıfta çocukları ile birlikte hikâye okuma etkinliği, “Enstrümansız Orkestra” ve “Bingo” oyununu oynamışlardır.

20. Oturum: Bu oturumda, 16.oturumda belirtildiği gibi ev ziyaretleri gerçekteştirilmiştir. Ayrıca ev ziyaretinin ardından katılımcılarla birlikte programın uygulandığı ilçede bulunan kütüphaneye bir gezi düzenlenmiştir. Katılımcılar ilk defa böyle bir deneyim yaşadıkları için bu süreçte neler yaptıkları, nerede zorlandıkları, ne hissettikleri sorulmuş ve cevaplar dinlenmiştir.

21. Oturum: Bu oturumda, 13. oturumda yer alan hedef ve kazanımlar doğrultusunda aileler sınıfta çocukları ile birlikte oynamak üzere planladıkları etkinlikleri uygulamışlardır.

22. Oturum: Bu oturumda gezi düzenlenmiştir. Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak gidilecek yer belirlenmiştir. Gönüllü olan katılımcılarla birlikte belirlenen bir ile gezi düzenlenmiştir.

23. Oturum: Bu oturumda katılımcıların, Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, kendilerine ve çocuklarına sağladığı katkıları belirterek değerlendirme yapmaları amaçlanmıştır. Eğitimci katılımcılara programa katılımlarından dolayı teşekkür ettikten sonra süreci değerlendiren bir konuşma yapmıştır. Katılımcıların programa ve eğitimciye yönelik görüşleri alındıktan sonra katılım belgeleri dağıtılarak Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık programı tamamlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan programın aileler üzerindeki etkisi iki başlık altında incelenmiştir.

4.1.1. Programın Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
I. Alt Boyut	Deney grubu	18	12,17	11,86
	Kontrol grubu	20	7,80	7,78
	Plasebo grubu	17	7,29	7,64
II. Alt Boyut	Deney grubu	18	11,17	10,66
	Kontrol grubu	20	8,35	8,61
	Plasebo grubu	17	8,53	8,76
III. Alt Boyut	Deney grubu	18	25,33	25,48
	Kontrol grubu	20	22,95	22,75
	Plasebo grubu	17	22,47	22,55
IV. Alt Boyut	Deney grubu	18	14,61	14,46
	Kontrol grubu	20	10,25	10,14
	Plasebo grubu	17	9,76	10,05
TOPLAM	Deney grubu	18	66,33	65,36
	Kontrol grubu	20	51,95	51,94
	Plasebo grubu	17	50,94	51,99

Tablo 4.1 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre, deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği toplam puanı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen

farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
I. Alt Boyut	Ön test	72,29	1	72,29	67,09	0,00
	Grup	200,59	2	100,30	93,10	0,00*
	Hata	54,94	51	1,08		
	Toplam	4913	55			
II. Alt Boyut	Ön test	85,21	1	85,21	80,36	0,00
	Grup	44,38	2	22,19	20,92	0,00*
	Hata	54,08	51	1,06		
	Toplam	1487	55			
III. Alt Boyut	Ön test	175,43	1	175,43	95,42	0,00
	Grup	40,28	2	20,14	23,25	0,00*
	Hata	93,76	51	1,84		
	Toplam	1251	55			
IV. Alt Boyut	Ön test	117,20	1	117,20	40,42	0,00
	Grup	92,86	2	46,43	29,48	0,00
	Hata	80,32	51	1,57		
	Toplam	897	55			
TOPLAM	Ön test	528,54	1	528,54	53,13	0,00
	Grup	2074,70	2	1037,35	104,28	0,00*
	Hata	507,35	51	9,95		
	Toplam	178329	55			

*p<0.05

Tablo 4.2'ye göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği alt boyutlar ve toplam öntest puanlarına göre göre düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F(1,55)=93,10; F(1,55)=20,92; F(1,55)=23,25; F(1,55)=29,48; F(1,55)=104,28; p<0,05]. Başka bir ifade ile ailelerin okumaya yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri katıldıkları eğitim programı ile yakından ilişkilidir. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin, ailelerin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşlerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan ailelerin ölçekten aldıkları puanlar ($\bar{X}=12,17$; $\bar{X}=11,17$; $\bar{X}=25,33$; $\bar{X}=14,61$; toplam: $\bar{X}=65,36$) kontrol grubunda yer alan ailelerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=7,78$; $\bar{X}=8,61$; $\bar{X}=22,75$; $\bar{X}=10,14$; toplam: $\bar{X}=51,94$) ve plasebo grubunda yer alan ailelerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=7,64$; $\bar{X}=8,76$;

$\bar{X} = 22,55$; $\bar{X} = 10,05$; toplam: $\bar{X} = 51,99$) daha yüksektir. Sonuç olarak, Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeğine ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ho (2002), okul-aile etkileşimini incelemek amacıyla katılımcı eylem araştırması yöntemi kullanılarak yürüttüğü çalışmasında ebeveynler arasında şu konu başlıklarının vurgulandığını belirtmiştir: okullarla daha çok iletişim hâlinde olmayı talep etme, çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda daha çok bilgi talep etme, okullardan memnun olma, ebeveynlerin ebeveyn olarak görevlerini daha iyi yerine getirebilecekleri programlar ve hizmetler konusunda daha çok bilgi talep etme. Bu bağlamda okul-aile etkileşiminin niteliğini belirlenmesi, ailelerin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik hizmet ve programların hazırlanması önemlidir. Okul öncesi dönemde ailelerin desteğe ihtiyaç hissettikleri alanlardan biri de, çocuğu ilkokula ve okuma yazmaya hazırlamaktır. Buna yönelik programların belirlenmesi için öncelikle ailelerin erken okuryazarlık edinimi konusundaki inanışlarını ve yürüttükleri uygulamaları anlamak gerekir. Ancak mevcut literatürde sadece görüş ve inanışlar sınırlı sayıda araştırma ile belirlenmiş, bu ihtiyaçları gidermeye yönelik programlar geliştirilmemiştir. Bu durum ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yetersiz bilgi düzeyleri ve olumsuz algılarının değişmemesi karşısındaki en büyük engeldir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı kapsamında ailelerin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, okuma ve yazmaya hazırlıkla ilgili teorik bilgilerin yanı sıra etkinlik örneklerinin sunulması uygulama fırsatının verilmesine bağlı olarak programa katılan ailelerin daha yüksek puan elde ettikleri söylenebilir.

Swain, Brooks ve Bosley (2014), aile okuryazarlık programlarına katılan ailelerin algılarını ve deneyimlerini belirlemek amacıyla boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. Farklı aile okuryazarlık programına katılan ailelerle programın uzun ve kısa süreli faydalarını ve ailelerin yaşantılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu programların, aileler, çocuklar ve toplum açısından pek çok fayda sağladığını göstermiştir. Ailelerin çocuklarının öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları, çocuklarının eğitime katılmaya istekli olmaları,

kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmek için girişimde bulunmaları, eğitim sistemleri ile ilgili anlayış geliştirmeleri bu faydalardan bazıları olarak sıralanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili bilgi ve tutumlarının diğer gruplara göre oldukça yüksek olduğu görölmektedir. Program süresince ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yanlış ya da eksik bilgilerinin giderilmesi, öğrendikleri bilgileri evde ve sınıfta uygulama imkânı bulması yolu ile ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği düşünölmektedir.

Araştırmacılar evdeki okuryazarlık çalışmaları ile ilgili olarak, ailelerin kendi yeterliliklerine ilişkin inançları ile evde çocuklarının okuma yazma aktivitelerine katılımları arasında ilişki bulmuştur. Örneğin; Saracho (1997), ailelerin yeterlilik algıları ile aile-çocuk okuryazarlık etkileşiminin niteliği ve niceliği arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Nitelikli aile çocuk etkileşiminin çocukların okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili görüşlerini ve tutumlarını belirlemek, bu hazırbulunđu göz önüne alarak uygun destek programları geliştirmek önemlidir. Ortiz (2005), ailelerin kendi okuryazarlık deneyimlerine dayalı tutumlarının çocukları için planladıkları okuma yazma aktivitelerini ve bu aktivitelere ayırdıkları zamanı da etkileyeceğini vurgulamaktadır. Press (2008), ev temelli bir okuma yazmaya hazırlık programının aileler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla deney grubundaki ailelere 8 haftalık bir program uygulanmıştır. Araştırma sonuçları uygulanan programın, ailelerin evdeki okuma yazma ortamlarına katılımları ile bilgi ve fikirlerinin niteliğinde ve düzeyinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının uygulanması sürecinde aileler kendini ifade etme, öğretmenle iletişim kurma, diğer aileler ile işbirliği içinde çalışma gibi pek çok fırsatı elde etmişlerdir. Bu uygulamalar ailelerin kendilerine olan güvenlerini artırarak çocuklarının okuryazarlıklarını destekleyecek doğru ve nitelikli deneyimleri edinmelerini sağlamıştır. Edinilen deneyimler sayesinde ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili algılarının olumlu yönde etkilendiği düşünölmektedir.

4.1.2. Programın Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Uygulamalarına Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.3' te verilmiştir.

Tablo 4.3. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
I. Alt Boyut	Deney grubu	18	55,89	55,59
	Kontrol grubu	20	53,45	52,90
	Plasebo grubu	17	51,23	52,20
II. Alt Boyut	Deney grubu	18	31,39	31,30
	Kontrol grubu	20	30,30	29,85
	Plasebo grubu	17	29,23	29,85
III. Alt Boyut	Deney grubu	18	23,05	23,17
	Kontrol grubu	20	16,15	16,13
	Plasebo grubu	17	16,12	16,02
IV. Alt Boyut	Deney grubu	18	24,11	24,52
	Kontrol grubu	20	19,85	19,59
	Plasebo grubu	17	19,94	19,82
TOPLAM	Deney grubu	18	130,39	130,8
	Kontrol grubu	20	122,50	121,1
	Plasebo grubu	17	119,00	120,1

Tablo 4.3 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre, deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği toplam puanı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
I. Alt Boyut	Ön test	1533,77	1	1533,77	271,60	0,00
	Grup	113,66	2	56,83	10,06	0,00*
	Hata	288,00	51	5,65		
	Toplam	15981	55			
II. Alt Boyut	Ön test	528,36	1	528,36	349,13	0,00
	Grup	25,58	2	12,79	8,45	0,01*
	Hata	77,18	51	1,51		
	Toplam	51232	55			
III. Alt Boyut	Ön test	53,15	1	53,15	19,63	0,00
	Grup	605,69	2	302,85	111,83	0,00*
	Hata	138,11	51	2,71		
	Toplam	19392	55			
IV. Alt Boyut	Ön test	95,70	1	95,70	42,97	0,00
	Grup	270,07	2	135,04	60,64	0,00*
	Hata	113,57	51	2,23		
	Toplam	25314	55			
TOPLAM	Ön test	4628,79	1	4628,79	100,60	0,00
	Grup	1263,69	2	631,845	13,73	0,00*
	Hata	2346,48	51	40,00		
	Toplam	853860	55			

*p<0.05

Tablo 4.4'e göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeğine göre düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F(1,55)=10,06; F(1,55)=8,45; F(1,55)=111,83; F(1,55)=60,64; F(1,55)=13,73; p<0,05]. Başka bir ifade ile ailelerin okumaya yazmaya hazırlık sürecindeki uygulamaları katıldıkları eğitim programı ile yakından ilişkilidir. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin, ailelerin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili uygulamalarında farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan ailelerin ölçekten aldıkları puanlar (\bar{X} =55,59; \bar{X} =31,30; \bar{X} =23,17; \bar{X} =24,52; toplam: \bar{X} =130,80) kontrol grubunda yer alan ailelerin aldıkları puanlardan (\bar{X} =52,90; \bar{X} =29,85; \bar{X} =16,13; \bar{X} =19,59; toplam: \bar{X} =121,10) ve plasebo grubunda yer alan ailelerin aldıkları puanlardan (\bar{X} =52,20; \bar{X} =29,85; \bar{X} =16,02; \bar{X} =19,82; toplam: \bar{X} =120,10) daha yüksektir. Sonuç olarak, Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeğine ait puanlar göz önüne alındığında deney,

kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yaptıkları uygulamalar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Altıparmak (2010) tarafından anne-babaların okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, ailelerin büyük bir çoğunluğu, evde yapılan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukları için önemli olduğunu, evde daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapılmasının gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ailelerin fonolojik farkındalığı arttıran ninni, tekerleme söyleme gibi etkinlikleri çok tercih etmedikleri, çalışmaya katılan anne ve babaların çocuklarıyla okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları konusunda farklı süreler harcadıkları, ailelerin eğitim ve aylık gelirlerinin çocukları için düzenledikleri ve sağladıkları okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları ile önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ailelerin çocukların okuryazarlık becerilerinde önemli bir rol oynadığı yapılan araştırmalarda açık şekilde görülmektedir. Bu nedenle ailelere okuryazarlıkla ilgili evde ve okulda uygulayabilecekleri stratejiler konusunda yardım eden müdahale programları geliştirmek önemlidir. Bu programlar ailelerin görüş ve algılarını olumlu yönde etkileyerek uygulamalarına yansımaktadır.

Araştırmalar ailelerin okuma yazma programlarına katılımları durumunda aile-çocuk etkileşiminin arttığını göstermektedir (Padak, Sapin, Baycich, 2002; Saracho, 2007). Aile okuryazarlık programına katılan aileler çocuklarına daha sık kitap okurlar, çocukları ile kütüphanede daha fazla zaman geçirirler, çocukların okuluna gitmede daha isteklidirler. Ayrıca aile okuryazarlık programları ailelere okuryazarlıkla ilgili tartışmalara ilgi duyma, gerekli becerileri öğrenme ve uygulama, eğitime daha çok önem verme gibi fırsatlar sağlamaktadır (Padak, Sapin, Baycich, 2002). Powell (2004) çocukların zengin deneyimlerinin, ailelerin okuma yazmaya olan yaklaşımları ve çocuklarına sağladıkları materyallerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Parks (1995), risk altındaki ailelere uygulanan aile okuryazarlık programının çocukların ve ailelerin tutum ve başarılarına olan etkisini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları aile okuryazarlık programının risk altındaki aileler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Programa katıldıktan sonra ailelerin eğitime verdikleri

değerin pozitif yönde değiştiği görülmüştür. Ailelerin eğitim aktivitelerine katılımlarında ve çocuklarına yönelik pozitif davranışlarında bir artış gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler aile okuryazarlık programına katılmaları durumunda ailelerin çocukları ile ilgili konularda daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Aileler çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ailelere yönelik okuma yazmaya hazırlık programları, ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, tutum ve davranışlarını olumlu etkileyerek çocuklarına günlük yaşamda çeşitli ve etkili fırsatlar yaratmalarına olanak sağlama açısından etkilidir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının sadece el-göz koordinasyonunun sağlanması ya da seslerin tanınması olarak ele alınmaması, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi pek çok beceriyi destekleyen içeriğe sahip olması ailelerde farkındalık oluşturmaya açısından önemlidir.

4.1.3. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşleri ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ailelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları Arasındaki Korelasyon

		Görüşler	Uygulamalar	
Görüşler	r		1	
	p		,803**	
	N		,000	
Uygulamalar	r	,803**		55
	p	,000		1
	N		55	55

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.5 incelendiğinde, ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ile uygulamaları arasında pozitif bir korelasyon görülmüştür (Pearson's $r = 0,803$, $p < 0,01$). Bu durum ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusunda görüşleri ile çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için yaptıkları

uygulamalar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri olumlu yönde değiştikçe çocuklarını okuma yazmaya hazırlamak için yaptıkları uygulamalar da değişmektedir. Bu iki değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi olmamakla birlikte, ailelerin çocuklarını okuma yazmaya hazırlamak için teorik bilgiye ihtiyaç duydukları, bu bilgilere sahip ailelerin ise daha fazla uygulama yaptıkları düşünülebilir. Bates, Marvinney, Kelly, Dodge, Bennett, ve Pettit (1994) anaokulundaki hazırlığın önemli olduğuna inanan ailelerin, çocuklarına toplumsal yaşamda ve evde kullanabilecekleri pek çok erken öğrenme deneyimleri sağladıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda ailelerin okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemine ilişkin görüşlerinin, çocuklarının okuma yazmaya hazırlamak için yapacakları uygulamalara da yansıdığı düşünülmektedir.

4.2. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların alıcı ve ifade edici dil, fonolojik farkındalık, sözcük ve yazı farkındalığı ile görsel algı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

4.2.1. Programın Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.6' da verilmiştir.

Tablo 4.6. Çocukların TİFALDİ Testi Alt Boyutları ve Toplam Sontest (Standart Puan ve Eşdeğer Yaş) Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Yaş	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Alıcı dil	Standart puan	Deney grubu	18	105,22	105,40
		Kontrol grubu	20	98,75	98,74
		Plasebo grubu	17	99,35	99,19
	Eşdeğer yaş	Deney grubu	18	73,39	73,49
		Kontrol grubu	20	65,65	65,97
		Plasebo grubu	17	66,82	66,26
İfade edici dil	Standart puan	Deney grubu	18	108,72	108,50
		Kontrol grubu	20	94,80	95,47
		Plasebo grubu	17	95,88	95,35
	Eşdeğer yaş	Deney grubu	18	75,11	74,83
		Kontrol grubu	20	59,60	60,85
		Plasebo grubu	17	61,53	60,35
Toplam	Standart puan	Deney grubu	18	213,94	213,9
		Kontrol grubu	20	193,55	194,3
		Plasebo grubu	17	195,24	194,5
	Eşdeğer puan	Deney grubu	18	148,40	148,5
		Kontrol grubu	20	127,00	125,25
		Plasebo grubu	17	126,50	128,35

p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Alıcı dil, ifade edici dil ve toplam puan boyutunda, en yüksek ortalama puana sahip grup deney grubu iken daha sonra plasebo ve en düşük ortalama puana sahip grup ise kontrol grubu olmuştur. Grupların TİFALDİ Testi alt boyutları ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. TİFALDİ Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Alıcı dil	Standart puan	Ön test	337,36	1	337,36	31,66	0,00
		Grup	503,51	2	251,75	23,63	0,00*
		Hata	543,38	51	10,65		
		Toplam	563010	55			
	Eşdeğer yaş	Ön test	1540,25	1	1540,25	115	0,00
		Grup	660,01	2	330,00	24,64	0,00*
		Hata	683,05	51	13,39		
		Toplam	261280	55			
İfade edici dil	Standart puan	Ön test	845,78	1	845,78	68,82	0,00
		Grup	2063,05	2	1031,53	83,93	0,00*
		Hata	626,79	51	12,29		
		Toplam	550271	55			
	Eşdeğer yaş	Ön test	3385,88	1	3385,88	209,83	0,00
		Grup	2446,55	2	1223,27	75,81	0,00*
		Hata	822,93	51	16,14		
		Toplam	241162	55			
Toplam	Standart puan	Ön test	2359,82	1	2359,82	103,12	0,00
		Grup	4595,94	2	2297,97	100,41	0,00*
		Hata	1167,14	51	22,88		
		Toplam	2224645	55			
	Eşdeğer yaş	Ön test	9512,82	1	9512,82	254,37	0,00
		Grup	5675,77	2	5675,77	75,88	0,00*
		Hata	1907,31	51	1907,31		
		Toplam	1002178	55			

*p<0.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının sırasıyla; alıcı dil boyutunda standart puan-eşdeğer yaş, ifade edici dil boyutunda standart puan-eşdeğer yaş ortalama puanları ve toplam öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,55)=23,63, F(1,55)=24,64, F(1,55)=83,93, F(1,55)=75,81, F(1,55)=100,41, F(1,55)=75,88; p<0,05]. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve toplam puan boyutlarında farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan çocukların ölçeğin alt boyutları ve toplamına ait standart puanı (\bar{X} =105,40, \bar{X} =108,50, toplam: \bar{X} =213,9) ile eşdeğer yaş ortalaması (\bar{X} =73,49, \bar{X} =74,83, \bar{X} =148,5) hem kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından (\bar{X} =98,74, \bar{X} =95,47, \bar{X} =194,3) ve eşdeğer yaş ortalamalarından (\bar{X} =65,97, \bar{X} =60,35, \bar{X} =125,25)

hem de plasebo grubunda yer alan çocukların puanlarından ($\bar{X} = 99,19$, $\bar{X} = 95,35$, $\bar{X} = 194,5$) ve eşdeğer yaş ortalamalarından ($\bar{X} = 66,26$, $\bar{X} = 65,97$, $\bar{X} = 128,35$) daha yüksektir. Özetle, deney grubundaki çocukların son-test puanlarının kontrol ve plasebo gruplarındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca plasebo grubundaki çocukların puan ortalamaları kontrol grubuna göre biraz daha yüksektir. Sonuç olarak, TİFALDİ testi alt boyutları ve ölçeğin tümüne ait puanlar gözönüne alındığında; deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Wasik ve Herrmann'a göre (2004), bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerini edinmesi, şüphesiz ki çocuğun içinde bulunduğu kültürel ve toplumsal bağlamlardan etkilenen bilişsel bir süreçtir. Bu bağlamda çocukların dil becerileri yaşadığı çevrenin ona sunduğu olanaklardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Storch ve Whitehurst (2001) yaptıkları çalışmada, evde sağlanan okuryazarlık ortamının çocuğun erken gelişimi üzerinde büyük rol oynadığını tespit etmişlerdir. Storch ve Whitehurst okuryazarlık ortamı ve ebeveyn karakteristikleri (IQ, eğitim seviyesi gibi) bir araya geldiğinde, okul öncesi çocukların logoların anlamını çözme (örneğin, sözcüklerin anlamını çıkarma, logolardaki anlatı ve hikâye dilini çözme) konusundaki becerilerine doğrudan katkıda bulunduğunu ve bu oranda yüzde 40 kadar bir değişikliğe neden olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmacılar, okul öncesinden ikinci sınıfa kadar okuma ve okuma öncesi beceriler ile dil becerilerinde bir sürekliliğin olduğunu vurgularlar. Daha yüksek ev okuryazarlık çevresinin, anaokulunda okuduğunu anlama becerisi, genel bilgi ve alıcı dil testlerindeki yüksel performansla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bir başka çalışmada 4 yaşında çocukları olan 367 Afrika kökenli Amerikalı, Beyaz, Latin Amerikalı ebeveyn incelenmiştir. Çevre (örn. çocuklarla birlikte kitap okuma, birlikte kitap okuma süresi, kitap sayısı, kütüphanelere düzenlenen geziler, çocukların kendilerine kitap okunması istekleri), ebeveyn beklentileri ve ebeveyn karakteristikleri (örn., öğrenim düzeyi, evde kullanılan dil, sözcük dağarcığı) aile ve çocuk yaşıyla ilgili değişkenler kontrol edildikten sonra bile ciddi bir etki yaratmıştır (Press, 2008). Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan çocukların diğer çocuklara göre yüksek puan almaları, evde daha nitelikli okuma yazma fırsatlarına

sahip olduklarını düşündürmektedir. Ailelerinin katıldıkları Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı sayesinde, çocuklarıyla sözel etkileşimlerini artıracak deneyimler edinmesi ve bu deneyimleri evde paylaşabileceği ortamlar oluşturması çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Programa katılan ailelerin bu süreçte edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaları, deney grubundaki çocukların Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi'nden daha yüksek puan almalarının nedeni olarak düşünülebilir.

4.2.2. Programın Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.8' de verilmiştir.

Tablo 4.8. Çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeği Sontest Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	Deney grubu	18	6,05	6,12
	Kontrol grubu	20	4,05	3,97
	Plasebo grubu	17	4,18	4,20
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Deney grubu	18	6,11	6,03
	Kontrol grubu	20	4,55	4,52
	Plasebo grubu	17	4,59	4,69
Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme	Deney grubu	18	5,83	5,81
	Kontrol grubu	20	3,90	3,87
	Plasebo grubu	17	4,12	4,17
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	Deney grubu	18	5,44	5,49
	Kontrol grubu	20	2,70	2,70
	Plasebo grubu	17	2,76	2,71
Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme	Deney grubu	18	6,22	6,23
	Kontrol grubu	20	2,95	3,05
	Plasebo grubu	17	3,41	3,28
TOPLAM	Deney grubu	18	27,17	27,13
	Kontrol grubu	20	17,65	17,62
	Plasebo grubu	17	17,88	17,96

Tablo 4.8 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. En yüksek ortalama puana sahip grup deney grubu iken daha sonra plasebo ve en düşük ortalama puana sahip grup ise kontrol grubu olmuştur. Grupların fonolojik farkındalık ölçeği alt boyutları ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş

sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Fonolojik Farkındalık Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	Ön test	10,22	1	10,22	8,97	0,00
	Grup	50,22	2	25,11	22,02	0,00*
	Hata	58,14	51	1,14		
	Toplam	1353	55			
Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme	Ön test	6,39	1	6,39	8,94	0,00
	Grup	24,35	2	12,18	17,03	0,00*
	Hata	36,45	51	0,71		
	Toplam	1487	55			
Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme	Ön test	1,90	1	1,90	2,19	0,14
	Grup	40,28	2	20,14	23,25	0,00*
	Hata	44,16	51	0,87		
	Toplam	1251	55			
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	Ön test	7,38	1	7,38	4,69	0,03
	Grup	92,86	2	46,43	29,48	0,00*
	Hata	80,32	51	1,57		
	Toplam	897	55			
Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme	Ön test	3,54	1	3,54	3,08	0,08
	Grup	114,58	2	57,29	49,83	0,00*
	Hata	58,64	51	1,15		
	Toplam	1131	55			
TOPLAM	Ön test	293,72	1	293,72	52,18	0,00
	Grup	1060,78	2	530,39	94,22	0,00*
	Hata	287,10	51	5,63		
	Toplam	25532,00	55			

*p<0.05

Tablo 4.9'a göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarının sırasıyla; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme alt boyutları ve toplam öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,55)=22,02, F(1,55)=17,03, F(1,55)=23,25, F(1,55)=29,48, F(1,55)=49,83, F(1,55)=94,22; p<0,05]. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin çocukların fonolojik farkındalık ölçeği alt boyutları ve toplam test puanlarında farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeğine ilişkin puanları

(\bar{X} =6,12, \bar{X} =6,03, \bar{X} =5,81, \bar{X} =5,49, \bar{X} =6,23, Toplam: \bar{X} =27,13) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan (\bar{X} =3,97, \bar{X} =4,52, \bar{X} =3,87, \bar{X} =2,70, \bar{X} =3,05, Toplam: \bar{X} =17,62) ve plasebo grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan (\bar{X} =4,20, \bar{X} =4,69, \bar{X} =4,17, \bar{X} =2,71, \bar{X} =3,28, Toplam: \bar{X} =17,96) daha yüksektir. Sonuç olarak, fonolojik farkındalık ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tümüne ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çocuklar kafiye ve başlangıç harfleri ile hecelerden daha küçük konuşma ses parçalarını gösterebilmektedirler. Ancak heceler çocuklar için kolay olduğundan doğal olarak öğrenebilmektedirler. Heceden daha küçük sesleri fark etmeleri biraz daha zordur. Bu yüzden çocuklara kitaplardaki, şarkılardaki ve şiirlerdeki kafiyeleri fark edebilecekleri deneyimler sunulmalıdır (McGee ve Morrow, 2005). Weigel, Martin, Bennett'e göre (2006), evdeki okuma yazma aktiviteleri harf bilgisi, fonolojik duyarlılık, ifade edici dil ve okuryazarlığa olan ilgi ile önemli ölçüde ilişkilidir. Phillips, Menchetti ve Lonigan'a göre (2008), çocuklar, fonolojik farkındalık becerisini kendilerine okunan kitaplar ve sözel dil becerileri aracılığıyla sağlanan iletişim ve etkileşim ortamı sayesinde kazanırlar. Bu süreçte seslerin yapısını irdelemeye başlayan çocuk, okuma-yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir aşama kaydeder. Çünkü bu becerinin gelişimi, çocukların ileride harf-ses ilişkisini anlamalarına yardımcı olur ve formal okuma-yazma sürecine kolay bir geçiş yapmalarını sağlar. Bracken ve Fischel (2008), çocukların etkileşimli okuma aracılığıyla fonolojik farkındalık becerilerini, alfabetik bilgi ve algılamayı öğrenebildiklerini belirtmektedir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı kapsamında ailelere, evde çocuklarının ses farkındalığı becerisini destekleyebilecekleri şarkılar, bilmece, tekerlemeler, parmak oyunları, aynı sesle başlayan ve biten sözcüklerle ilgili oyun örnekleri sunulmuştur. Ayrıca çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminde kitap okumanın önemi vurgulanmış ve program süresince ailelerin düzenli olarak çocuklarına kitap okumaları sağlanmıştır. Ailelerin bu süreçte çocuklarıyla etkileşim kurarak

öğrendikleri bilgi ve becerileri evde uygulamaları, deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık puanlarının yüksek olmasının nedeni olarak düşünülebilir.

4.2.3. Programın Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Sözcük Tanıma	Deney grubu	18	15,17	14,45
	Kontrol grubu	20	10,05	10,52
	Plasebo grubu	17	9,82	10,03
Yazı Kavramları	Deney grubu	18	9,94	9,97
	Kontrol grubu	20	5,50	5,69
	Plasebo grubu	17	5,88	5,64
Toplam	Deney grubu	18	25,11	24,43
	Kontrol grubu	20	15,55	16,23
	Plasebo grubu	17	15,70	15,63

Tablo 4.10 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun, kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. En yüksek ortalama puana sahip grup deney grubu iken en düşük ortalama puana sahip grup ise plasebo grubu olmuştur. Grupların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sözcük Tanıma	Ön test	88,95	1	88,95	96,57	0,00
	Grup	183,87	2	91,93	99,81	0,00*
	Hata	46,97	51	0,92		
	Toplam	7937,00	55			
Yazı Kavramları	Ön test	78,01	1	78,01	100,24	0,00
	Grup	224,07	2	112,04	143,94	0,00*
	Hata	39,69	51	0,77		
	Toplam	3091,00	55			
Toplam	Ön test	344,46	1	344,46	154,37	0,00
	Grup	845,007	2	422,50	189,35	0,00*
	Hata	113,80	51	2,23		
	Toplam	1548,90	54			

Tablo 4.11'e göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarının; sözcük tanıma, yazı kavramları alt boyutları ve toplam öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,55)=99,81$, $F(1,55)=143,94$, $F(1,55)=189,35$; $p<0,05$]. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği alt boyutları ve toplam test puanlarında farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği ilişkin puanları ($\bar{X}=14,45$, $\bar{X}=9,97$, toplam: $\bar{X}=24,43$) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\bar{X}=10,52$, $\bar{X}=5,69$, toplam: $\bar{X}=16,23$) ve plasebo grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\bar{X}=10,03$, $\bar{X}=5,64$, toplam: $\bar{X}=15,63$) daha yüksektir. Sonuç olarak, Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tümüne ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Pek çok araştırmacı evde yapılan okuma yazma aktivitelerinde aile-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların erken dil becerileri, okuma yazma becerileri ve tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Reese ve Cox ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik yaptıkları kitap okuma etkinliğinin niteliğini araştırmıştır. Araştırmacılar açıklayıcı okuma stili ile çocukların sözcük bilgisi ve yazı farkındalığı arasında bir ilişki bulmuşlardır (Akt. Press, 2008). Horner (2004), Lefebvre, Tredeau ve Suttun (2011) sesli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı ve harf bilgisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların yazı ve harf bilgisinin geliştirilmesinde, sesli kitap okumanın etkili olduğunu göstermiştir. Samuelsson ve arkadaşları (2005), farklı ülkelerdeki katılımcılarla yaptıkları araştırmada, İskandinav çocukların aile-çocuk okuryazarlık aktivitelerinin yetersizliğinden dolayı diğer ülkelerdeki çocuklara kıyasla daha az yazı bilincine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı bütün ülkelerde sözel yetenek ve yazı

bilincinin evdeki okuryazarlık faaliyetleri ile doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Byrne ve arkadaşları (2006), yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinde çevrenin genetik faktörlerden daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan ailelere, yazının önemi, kullanım alanları ve yazıya ilişkin kavramlar hakkında farkındalık kazandıracak öneriler sunulmuş ve aileler çocukları ile birlikte yapabilecekleri kesme/yapıştırma/boyama etkinlikleri öğrenmişlerdir. Bu tür etkinlikler çocukların yazı farkındalığını olumlu yönde desteklemektedir. Program süresince ailelerin çocukları ile birlikte etkinlikler yapmaları, bu etkinlikleri günlük eylem planlarına kaydetmeleri ve her oturumda deneyimlerini paylaşmaları sayesinde, çocukların yazı farkındalığı ile ilgili becerilerinin artmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca çocukların yazı farkındalığının gelişmesinde kitap okumanın oldukça etkili olduğu pek çok araştırmada vurgulanmaktadır (Lefebvre, Trudeau, Sutton, 2011; Horner, 2004; Justice ve Ezel, 2002). Çocuklara her gün kitap okuma Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının önemli bir bileşenidir. Program süresince ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları ve çocuklarıyla yaşadıkları deneyimleri oturumlarda diğer katılımcılarla paylaşmaları beklenmektedir. Araştırma sonucunda programa katılan çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerilerinin daha iyi düzeyde olmasında bu bileşenin de etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.4. Programın Çocukların Görsel Algı Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12. Çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeği Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Göz Motor Koordinasyonu (GMK)	Deney grubu	18	45,33	44,98
	Kontrol grubu	20	44,70	44,85
	Plasebo grubu	17	44,70	44,90
Şekil-Zemin Algısı (ŞZA)	Deney grubu	18	95,28	94,91
	Kontrol grubu	20	76,95	77,11
	Plasebo grubu	17	77,06	77,26
Şekil Sabitliği (ŞS)	Deney grubu	18	65,22	64,85
	Kontrol grubu	20	56,85	57,01
	Plasebo grubu	17	56,47	56,68
Mekanla Konumun Algılanması (MKA)	Deney grubu	18	75,11	74,75
	Kontrol grubu	20	66,80	66,96
	Plasebo grubu	17	66,23	66,44
Mekan İlişkilerinin Algılanması (MIA)	Deney grubu	18	55,55	55,17
	Kontrol grubu	20	46,70	46,87
	Plasebo grubu	17	46,18	46,39
TOPLAM	Deney grubu	18	336,50	334,72
	Kontrol grubu	20	292,00	292,82
	Plasebo grubu	17	290,65	291,71

Tablo 4.12 incelendiğinde, düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun, kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. En yüksek ortalama puana sahip grup deney grubu iken daha sonra kontrol ve en düşük ortalama puana sahip grup ise plasebo grubu olmuştur. Grupların Frostig Görsel Algı Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Frostig Görsel Algı Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Göz Motor Koordinasyonu (GMK)	Ön test	1043,09	1	1043,09	319,8	0,00
	Grup	,14	2	0,07	,222	0,00*
	Hata	16,63	51	0,32		
	Toplam	111990,00	55			
Şekil-Zemin Algısı (ŞZA)	Ön test	1082,69	1	1082,69	222,5	0,00
	Grup	3797,90	2	1898,95	390,33	0,80
	Hata	24,82	51	0,487		
	Toplam	383882,00	55			
Şekil Sabitliği (ŞS)	Ön test	1140,21	1	1140,21	268,2	0,00
	Grup	772,09	2	386,04	908,02	0,00*
	Hata	21,68	51	0,425		
	Toplam	196583,00	55			
Mekanla Konumun Algılanması (MKA)	Ön test	1094,46	1	1094,46	166,3	0,00
	Grup	780,37	2	390,18	592,74	0,00*
	Hata	33,57	51	0,658		
	Toplam	266504,00	55			
Mekan İlişkilerinin Algılanması (MIA)	Ön test	1212,27	1	1212,27	328,1	0,00
	Grup	879,28	2	439,64	119,03	0,00*
	Hata	18,84	51	0,37		
	Toplam	136653,00	55			
TOPLAM	Ön test	27845,14	1	27845,14	113,4	0,00
	Grup	21694,96	2	10847,48	441,73	0,00*
	Hata	125,23	51	2,45		
	Toplam	5207518,00	55			

*p<0.05

Tablo 4.13'e göre, deney, kontrol ve plasebo gruplarının sırasıyla; göz-motor koordinasyonu, şekil sabitliği, mekanla konumun algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması alt boyutları ve toplam öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1,55)=,222, F(1,55)=908,02, F(1,55)=592,74, F(1,55)=119,03, F(1,55)=441,73; p<0,05]. Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeği toplam test puanlarında farklılığa yol açtığını göstermektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeğine ilişkin puanları (\bar{X} =44,98, \bar{X} =94,91, \bar{X} =64,85, \bar{X} =74,75, \bar{X} =55,17, toplam: \bar{X} =334,72) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan (\bar{X} =44,85, \bar{X} =77,11, \bar{X} =57,01, \bar{X} =66,96, \bar{X} =46,87, toplam: \bar{X} =292,82) ve plasebo grubunda yer alan

çocukların aldıkları puanlardan ($\bar{X} = 44,90$, $\bar{X} = 77,26$, $\bar{X} = 56,68$, $\bar{X} = 66,44$, $\bar{X} = 46,39$, Toplam: $\bar{X} = 291,71$) daha yüksektir. Sonuç olarak, Frostig Görsel Algı Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tümüne ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların görsel algı becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ailelerin okuma yazma aktivitelerine katılımının çocukların okuma ve dil becerilerini önemli ölçüde arttırdığı bulunmuştur (Evans, Shaw, Bell, 2000; Senechal, LeFevre, 2002; Saracho, 2007). Yapılan araştırmalarda çocuklara verilen görsel algı eğitiminin, görsel algılama düzeyine, okuma olgunluğuna ve okuma becerilerinin gelişimine etkileri incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, görsel algı eğitimi alan çocukların okuma olgunluğu ve okuma becerilerinin, görsel algı eğitimi almayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (Arıkök, 2001, Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan 2001, Yüksel, 2009; Akaroğlu ve Dereli, 2012; Dankert, Davies, Gavin, 2003; Ratzon, Efraim ve Bart, 2007; Navah, Orit, Shifra ve Yehiela, 2009). Bu bağlamda erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, erken okuryazarlık becerilerinden biri olan görsel algı becerisinin gelişimini de önemli ölçüde destekler. Powell (2004) çocukların zengin deneyimlerinin, ailelerin okuma yazmaya olan yaklaşımları ve çocuklarına sağladıkları materyallerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin çocukların okuryazarlık becerilerinde önemli bir rol oynadığı açık şekilde görülmektedir. Bu nedenle aileler Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı kapsamında, çocuklarının görsel algı becerisini (göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanla konumun algılanması, mekansal ilişkilerin algılanması) desteklemeye yönelik evde uygulayabilecekleri stratejiler ve kullanabilecekleri materyaller hakkında bilgi ve beceri edinmişlerdir. Programa katılan ailelerin evde okuryazarlığı geliştirecek ortamlar, etkileşimler ve deneyimler sağlayarak çocuklarının görsel algı becerilerine katkıda buldukları söylenebilir.

4.2.5. Programın Kalıcılığına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde görülen değişikliğin kalıcılığını ölçmek için son testlerden 4 ay sonra izleme testleri uygulanmıştır. Son test ve izleme testlerinden elde edilen puanların aritmetik

ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar t testi sonuçları ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların ses farkındalığı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Fonolojik Farkındalık Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Fonolojik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları		Son test		İzleme testi				
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	sd	t	p
DENEY (n:18)	1. Alt Boyut	6,05	1,05	6,55	,85	17	2,47	,024
	2. Alt Boyut	6,11	,90	6,67	,68	17	3,34	,004
	3. Alt Boyut	3,33	1,02	6,39	,84	17	9,04	,000
	4. Alt Boyut	5,44	1,79	6,00	2,00	17	2,75	,014
	5. Alt Boyut	6,22	1,31	6,33	1,28	17	,81	,430
	Toplam	27,17	4,45	31,94	4,90	17	9,52	,000*
KONTROL (n:20)	1. Alt Boyut	4,05	1,05	4,35	1,46	19	1,14	,267
	2. Alt Boyut	4,55	,94	4,95	1,23	19	1,90	,072
	3. Alt Boyut	3,40	1,09	4,35	1,04	19	2,97	,008
	4. Alt Boyut	2,70	1,03	3,25	2,07	19	1,64	,118
	5. Alt Boyut	2,95	1,09	3,70	1,30	19	3,00	,007
	Toplam	17,65	2,52	20,60	5,06	19	3,60	,002*
PLASEBO (n:17)	1. Alt Boyut	4,18	1,33	5,12	1,80	16	3,57	,003
	2. Alt Boyut	4,59	,87	5,41	1,50	16	2,54	,022
	3. Alt Boyut	2,94	,83	4,82	1,88	16	5,19	,000
	4. Alt Boyut	2,76	,90	3,53	1,66	16	2,01	,061
	5. Alt Boyut	3,41	,79	4,23	1,68	16	2,46	0,26
	Toplam	17,88	2,78	23,11	7,18	16	4,08	,001*

*p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde; deney, kontrol ve plasebo gruplarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği son test ve izleme testi toplam puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(17)=9,52, p<.05; t(19)=3,60, p<.05; t(16)=4,08, p<.05]. Çocukların doğal bir gelişim sürecinde olmaları ve okuma yazmayı öğrenme sürecine girmiş olmaları nedeni ile izleme testleri puanlarının arttığı söylenebilir. Ancak elde edilen bulgulara göre, izleme testi sonunda, deney grubundaki çocukların Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanlarının kontrol ve plasebo grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} =31,94; \bar{X} =20,60; \bar{X} =23,11). Bu bulgular, araştırmmanın “İzleme testi sonunda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki artış, bu programa katılmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki artışa göre daha fazladır” denencesini doğrular niteliktedir. Wood’un (2002) tarafından evde

ebeveyn-çocuk etkileşimli okul öncesi etkinliklerinin ve bunların çocukların erken okuma becerilerine potansiyel katkılarının incelendiği çalışmada, yapılan değerlendirmeler bir yıl sonra yeniden yapılmıştır. Bir yıl sonra yapılan değerlendirmeler sonunda evde yapılan etkinliklerin sıklığının; okuma başarısı, sözcük dağarcığı, hafıza ve fonolojik farkındalık becerilerinin üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı sürecinde ailelere, çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin ve önerilerin yer aldığı bilgi notları dağıtılmıştır. Program tamamlandıktan sonra ailelerin faydalanabileceği etkinlik örneklerini kullanabilme fırsatına sahip olmaları, çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle deney grubundaki çocukların izleme testi puanlarının artmış olabileceği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların görsel algı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Frostig Görsel Algı Testi Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Frostig Görsel Algı Testi Alt Boyutları		Son test		İzleme testi			T	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	sd		
DENEY (n:18)	1. Alt Boyut	45,33	4,01	54,44	9,01	17	6,66	,000
	2. Alt Boyut	95,28	4,08	98,28	4,33	17	21,42	,000
	3. Alt Boyut	65,22	4,37	65,55	4,74	17	2,06	,055
	4. Alt Boyut	75,11	3,95	75,88	4,39	17	4,08	,001
	5. Alt Boyut	55,55	4,23	56,33	4,87	17	3,29	,004
	Toplam	336,50	20,46	350,50	26,14	17	8,45	,000*
KONROL (n:20)	1. Alt Boyut	44,70	4,58	53,65	10,83	19	6,14	,000
	2. Alt Boyut	76,95	4,44	79,35	5,25	19	10,79	,000
	3. Alt Boyut	56,85	4,56	57,20	4,76	19	1,50	,149
	4. Alt Boyut	66,80	4,85	67,45	5,37	19	3,58	,002
	5. Alt Boyut	46,70	4,90	47,15	5,26	19	3,32	,004
	Toplam	292,00	23,11	304,80	30,67	19	7,06	,000*
PLASEBO (n:17)	1. Alt Boyut	44,70	4,92	54,35	10,58	16	6,29	,000
	2. Alt Boyut	77,06	79,70	5,30	6,08	16	11,71	,000
	3. Alt Boyut	56,47	5,26	56,47	5,50	16	,000	1,00
	4. Alt Boyut	66,23	5,09	66,94	5,83	16	3,43	,003
	5. Alt Boyut	46,18	5,42	46,76	6,22	16	2,58	0,20
	Toplam	290,65	25,87	304,24	33,49	16	6,75	,000*

*p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Frostig Görsel Algı Testi son test ve izleme testi toplam puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(17)=8,45, p<.05; t(19)=7,06, p<.05; t(16)=6,75, p<.05]. Bir önceki bulguda belirtildiği gibi çocukların doğal bir gelişim sürecinde olmaları ve öğrenme sürecine girmiş olmaları nedeni ile izleme testleri puanlarının

arttığı söylenebilir. Ancak elde edilen bulgulara göre, izleme testi sonunda, deney grubundaki çocukların Frostig Görsel Algı Testinin hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanlarının kontrol ve plasebo grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=350,50$; $\bar{X}=304,80$; $\bar{X}=304,24$). Bu bulgular, araştırmancının “Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların görsel algı becerilerindeki artış, bu programa katılmayan çocukların görsel algı becerilerindeki artışa göre daha fazladır” denencesini doğrular niteliktedir. Swain, Brooks ve Bosley (2014), aile okuryazarlık programına katılan ailelerin algılarını ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü boylamsal araştırmada, programın uzun ve kısa süreli faydalarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Programları tamamlandıktan 12 hafta sonra ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu programların, aileler, çocuklar ve toplum açısından uzun süreli pek çok fayda sağladığını göstermiştir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı kapsamında ailelerin öğrendikleri teorik bilgileri, çocukları ile birlikte uygulama fırsatı bulabilmeleri, öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını etkilemiş olabilir. Ailelerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda edindikleri kalıcı bilgileri, program tamamlandıktan sonra da çocuklarına yansıtmaları sayesinde izleme puanlarının artmış olabileceği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi Alt Boyutları		Son test		İzleme testi				
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	sd	T	p
DENEY (n:18)	1. Alt Boyut	15,17	1,69	15,22	2,02	17	,22	,826
	2. Alt Boyut	9,94	1,76	10,44	2,25	17	1,64	,120
	Toplam	25,11	3,29	25,67	4,01	17	1,16	,263
KONTROL (n:20)	1. Alt Boyut	10,05	1,19	11,70	3,10	19	3,31	,004
	2. Alt Boyut	5,50	1,32	6,90	3,08	19	2,96	,008
	Toplam	15,55	2,37	18,60	5,95	19	3,35	,003
PLASEBO (n:17)	1. Alt Boyut	9,82	1,94	11,41	3,82	16	2,76	,014
	2. Alt Boyut	5,88	1,41	7,59	3,35	16	3,12	,007
	Toplam	15,70	3,23	19,00	7,03	16	3,06	,008*

*p<0,05

Tablo 4.16 incelendiğinde, çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi son test ve izleme testi toplam puan ortalamaları arasındaki fark, kontrol ve plasebo gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(19)=3,35$, $p<.05$; $t(16)=3,06$, $p<.05$]. Deney grubu toplam son test puan ortalamaları ile izleme testi arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, deney grubunun son test puanlarının oldukça yüksek olmasından kaynaklanabilir. Sözcük ve Yazı Farkındalığı testinden alınabilecek en yüksek puanlar; 1. alt boyutta 16, 2. alt boyutta 12 ve toplamda 28 puandır. Deney grubunun son test ve izleme testinde aldıkları ortalama puanlar bu testten alınabilecek en yüksek puana oldukça yakındır ($\bar{X}=15,17$; $\bar{X}=9,94$; $\bar{X}=25,11$). Tabloda görüldüğü gibi, her üç gruptaki çocukların izleme ölçümü puanlarının ortalamaları son test puanlarından daha yüksektir. Ancak elde edilen bulgulara göre, izleme testi sonunda, deney grubundaki çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testinin hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanlarının kontrol ve plasebo grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=25,67$; $\bar{X}=18,60$; $\bar{X}=19,00$). Bu bulgu deney grubundaki çocukların sözcük ve yazı farkındalığı puanlarında son test ölçümünde gözlenen deneysel işlemin etkisinin, izleme ölçümüne kadar geçen 4 aylık süre içerisinde devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmamızın “Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının uygulandığı çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerilerindeki artış, bu programın uygulanmadığı çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerilerindeki artışa göre daha fazladır” denencesi doğrulanmıştır. Boyle'nin (2006) okuma güçlükleri riski olan Head Start ebeveynlerinin, çocuklarının günlük fonolojik farkındalık ve sözcük dağarcığı etkinlikleriyle ilgili eğitilmesini amaçladığı çalışmada, yazı farkındalığı becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların kontrol ve plasebo grubundaki çocuklara göre daha yüksek ortalama puanlara sahip olması, programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde uzun süreli etkisi olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların ifade edici dil ve alıcı dil becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Göre Türkçe İfade Edici Dil ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Türkçe İfade Edici Dil ve Alıcı Dil Testi Alt Boyutları		Son test		İzleme testi			T	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	sd		
DENEY (n:18)	1. Alt Boyut	105,22	4,50	106,06	4,87	17	2,48	,024*
	2. Alt Boyut	108,72	5,14	108,82	9,43	17	,350	,731
	Toplam	213,94	9,03	214,33	13,62	17	,278	,784
KONTROL (n:20)	1. Alt Boyut	98,75	3,64	99,35	5,35	19	,698	,494
	2. Alt Boyut	94,80	5,18	95,40	6,59	19	1,27	,219
	Toplam	193,55	7,10	194,75	10,93	19	1,04	,309
PLASEBO (n:17)	1. Alt Boyut	99,35	4,21	101,82	7,39	16	2,22	,041*
	2. Alt Boyut	95,88	5,67	96,41	7,82	16	,824	,422
	Toplam	195,25	8,60	198,24	14,50	16	1,85	,083

*p<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo grubundaki çocukların Türkçe İfade Edici Dil ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) sontest puanları ortalamaları ile izleme testi puanları ortalamaları arasındaki fark bazı alt testlerde anlamlı olmasına rağmen toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tabloda görüldüğü gibi, her üç gruptaki çocukların izleme ölçümü puanlarının ortalamaları sontest puanlarından daha yüksektir. Ancak elde edilen bulgulara göre, izleme testi sonunda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların Türkçe İfade Edici Dil ve Alıcı Dil Testinin (TİFALDİ) hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanlarının kontrol ve plasebo grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} =214,33; \bar{X} =194,75; \bar{X} =198,24). Bu bulgu deney grubundaki çocukların sözcük ve yazı farkındalığı puanlarında sontest ölçümünde gözlenen deneysel işlemin etkisinin, izleme ölçümüne kadar geçen 4 aylık süre içerisinde devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmanın “Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki artış, bu programa katılmayan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki artışa göre daha fazladır” denencesi doğrulanmıştır. Senechal ve LeFevre (2002) çocukların erken okuryazarlık ve alıcı dil becerileri ile ilgili evdeki deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelediği 5 yıl süren boylamsal çalışmayı okul öncesi dönemdeki çocuklar ile 1.sınıf çocukları ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda evde çocukları kitaplarla

tanıştırmanın, dinleme becerisi ve sözcük dağarcığı gelişimi için önemli etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklara okuma yazmayı öğretmedeki aile katılımı ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards ve Marvin'in (2011), dezavantajlı çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine odaklanarak okula hazır bulunuşluklarını kolaylaştırmak amacıyla ebeveyn sorumluluk programı tasarlamışlardır. Araştırma sonucunda, geliştirilen programın çocukların ifade edici dil becerilerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Evans, Shaw, Bell (2000), tarafından yapılan boylamsal çalışmada, aileleri okuma yazma aktivitelerine katılan çocukların, aileleri aktivitelere daha az katılan çocuklara göre sözcük dağarcığı puanlarının daha yüksek olduğunu, kitaplara daha fazla ilgi duyduklarını ve dikkat düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan boylamsal araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ailelere yönelik okuma yazmaya hazırlık programlarının, uzun dönemde çocuklar ve aileler üzerinde olumlu etkileri devam etmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ailelerin görüş ve uygulamalarına etkisine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirilmiştir. Bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

Programın ailelerin erken okuryazarlık konusundaki görüş ve uygulamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde;

Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeğine ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yani ailelerin okumaya yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri katıldıkları eğitim programı ile yakından ilişkilidir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gruplara göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki ailelerin son-test puanlarının, kontrol ve plasebo gruplarındaki ailelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocukları için yaptıkları uygulamalar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusunda görüşleri ile çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için yaptıkları uygulamalar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri olumlu yönde değiştikçe, çocuklarını

okuma yazmaya hazırlamak için yaptıkları uygulamalar da aynı yönde değişmektedir.

Programın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde;

Fonolojik farkındalık ölçeği alt boyutları (cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme) ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gruplara göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu, en düşük puana ise kontrol grubunun sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Frostig Görsel Algı Ölçeği alt boyutları (göz motor koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânla konumun algılanması, mekânsal ilişkilerin algılanması) ve ölçeğin tümüne ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların görsel algı becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi alt boyutları ve ölçeğin toplamı için düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gruplara göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların son-test puanlarının, kontrol ve plasebo gruplarındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği ile çocukların sözcükleri tanıma ve yazı kavramlarına ilişkin farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin tümüne ait puanlar göz önüne alındığında deney, kontrol ve plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların sözcük ve yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı incelendiğinde, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların ses farkındalığı, görsel algı, sözcük dağarcığı, ifade edici ve alıcı dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, araştırmacılara ve ailelere yönelik olmak üzere iki başlık altında özetlenmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yurt dışında aile okuryazarlığına yönelik pek çok program geliştirilmesine rağmen ülkemizde aile okuryazarlık programları ile ilgili kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Yurt dışında olduğu gibi farklı yoğunluklarda ve farklı boyutları içeren aile okuryazarlık programları geliştirilerek bu programların etkililiğine yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir.
- Aile okuryazarlık programlarına katılan çocukların okuma yazma gelişimlerinin incelenmesine yönelik boylamsal çalışmalar yapılabilir. Programın uzun vadedeki etkilerini belirlemek çocukların birinci sınıftaki okuma yazma becerilerinin izlenmesi ile mümkün olabilir.
- Aile destekli okuryazarlık programlarının yalnızca erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi değil, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi de araştırılabilir.
- Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere yönelik aile okuryazarlık programları düzenlenerek, demografik özelliklerin çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ailelerin erken okuryazarlık konusundaki görüş ve uygulamalarına etkisi araştırılabilir.
- Aile okuryazarlık programları ile ilgili ülkemizde yerli literatür bulunmadığı için yurt dışındaki aile okuryazarlık programlarını karşılaştırmalı olarak inceleme fırsatı sunan nitelikli literatür tarama çalışmaları planlanabilir.
- Bu araştırmada geliştirilen programın, çocuklar ve aileler üzerindeki etkisi nicel araştırma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminin yanı sıra nitel araştırma yöntemi ile yürütülecek araştırmalar

planlanabilir. Daha az sayıda çocuk ve aile ile derinlemesine çalışıp programın katılımcılar üzerindeki etkisi doğal ortamlarda gözlemlenebilir.

- Bu araştırma kapsamında geliştirilen program, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden aileler ile yürütülmüştür. Daha küçük yaş grubunda çocuğu olan aileler için de benzer amaca hizmet eden program önerileri geliştirilebilir.
- Çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen diğer faktörler belirlenerek bu faktörlere yönelik müdahale programları geliştirilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ailelerin dahil olması hakkında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin düşüncelerini ve uygulamaları belirlenerek okul öncesi dönemde yapılan aile katılım çalışmalarının niteliğini incelemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Aile okuryazarlık programlarının önemini anlaşılması ve yaygınlaştırılması için ülkemizde ilgili bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının aile okuryazarlık programları hakkında bilgilendirilmesini hedefleyen araştırmalar yürütülebilir.
- Ailesiyle yaşamayan ve kurum bakımı altındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kurum çalışanları önemli bir rol üstlenir. Bu nedenle aile okuryazarlık programlarının bu kurumlarda çalışan bakıcı annelere uygulandığı araştırmalar planlanabilir.

5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için evde nitelikli bir okuma yazma çevresi yaratmalıdırlar. Çocukların okuryazarlıkla ilgili deneyimlerini destekleyecek ortam ya da materyal hazırlanabilir. Ev ortamı çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir (örneğin; çocukların ulaşabileceği bir kitaplık oluşturma, çocuğun odasında yazılı etiketler kullanma gibi).
- Kitap okuma, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik rol oynar. Bu bağlamda ailelere, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için her gün kitap okumaları önerilebilir.

- Aileler, aile içi iletişim, çocukla iletişim gibi ihtiyaç duydukları konularda halk eğitim müdürlükleri, milli eğitim müdürlükleri ve sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen eğitimlere katılmaya yönlendirilebilirler.
- Aileler çocuklarının okuldaki etkinliklerini takip etmeli ve veli toplantısı, okulun açılış/kapanış günlerinin yanı sıra sınıf içi etkinliklere de düzenli olarak katılmalıdırlar.
- Aileler çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini nasıl destekleyebilecekleri konusunda öğretmenden yardım isteyebilirler.
- Ailelerin çocukları için iyi bir okuryazar modeli olmaları önemlidir. Bu nedenle çocuklarının yanında kitap, dergi gibi süreli yayınları takip etmeleri önerilebilir.
- Ailelere erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için, yapılandırılmış etkinliklerin yanı sıra gün içinde gelişen fırsatları değerlendirmeleri, çocuklarıyla sohbet etmeleri önerilebilir.
- Aileler kütüphane, kitapçı, müze, hayvanat bahçesi gibi informal öğrenme ortamlarına çocuklarıyla birlikte geziler düzenlemeli ve bu gezilerde çocukları için öğrenme fırsatları oluşturmalıdırlar (örneğin; ziyaret edilen yerde karşılaşılan yeni nesne, durum ya da olay hakkında açık uçlu sorular sorarak çocukların düşüncelerini öğrenmek, ziyaret sonrasında sanat çalışmaları yapmak gibi).
- Ailelerin okul öncesi öğretmenleri ile işbirliğini arttıracak stratejiler geliştirmeleri ve çocuklarını okuma yazmaya hazırlama konusunda öğretmenlerden destek almaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV. (t.y.). 15 Temmuz 2012 tarihinde <http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin-adresinden-ulasilmistir>.
- Akaroğlu, G. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of Worlds of Turks*, 4(1), 201-222.
- Akçin, N. (1993). *Okuma becerisinin kazanılmasında görsel algısal gelişiminin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan Kerem, E. ve Kınık, E. (2006). Hiçbir çocuk geride kalmamasın: Erken çocukluk eğitiminde Head Start programı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 56, 16-20.
- Alpaydın, Y. ve Canel, N. A. (2011). *Aile eğitimi programları üzerine notlar*. Ankara: EDAM.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Amstutz, D. D. (2000). Family literacy: Implications for public school practice. *Education and Urban Society*, 32(2), 207-221.
- Anderson, A., Anderson, J. & Teichert, L. (2013). Through a rear-view mirror: Families look back at a family literacy program. *School Community Journal*, 23(2), 33-54.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anderson, J., Friedrich, N. & Kim, J. E. (2011). Implementing a Bilingual Family Literacy Program with immigrant and refugee families: The case of Parents As Literacy Supporters (PALS). Vancouver, BC: Decoda Literacy Solutions. Retrieved from http://decoda.ca/wpcontent/files_flutter/1314987684PALSinImmigrantCommunitiesResearchReport-Feb2011.pdf.

- Anderson, J. & Morrison, F. (2007). 'A great program...for me as a grandma': Caregivers evaluate a family literacy initiative. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 68-89.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atmaca Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. İstanbul: Anne- Çocuk Eğitim Vakfı Yayıncılık.
- Au, K. H. A. (2000). *Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Handbook of reading research*. NJ: Erlbaum, Mahway.
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184–197.
- Barratt-Pugh, C. H. & Allen, N. (2011). Making a difference: Findings from Better Beginnings a family literacy intervention programme. *The Australian Library Journal*, 60(3), 195-204.
- Barratt-Pugh, C., Anderson, K. & North, S. (2013). The changing perspectives of librarians in the Better Beginnings family literacy program. *The Australian Library Journal*, 62(3), 183-195.
- Barone, D. (2011). Welcoming families: A parent literacy project in a linguistically rich, high-poverty school. *Early Childhood Education Journal*, 38, 377–384.
- Barton, D. (1997). Family literacy programmes and home literacy practices. In D. Taylor, (Ed.), *Many families, many literacies: An international declaration of principles*, 101-109. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., & Pettit, G. S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30, 690-700.

- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişim ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilk okul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat (Anne Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi)*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayıncılık.
- Bekman, S. ve Atmaca Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor: Anne Çocuk Eğitim Programı kimler için ve neden etkili? *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 171-183.
- Bercovitz, L. (1994). *Learning with East Aurora Families*. Project Evaluation. Washington, DC: National Institute for Literacy. ERIC No: ED373187
- Berk, L. E. (2004). *Development through the lifespan* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Blake, B. E. & Blake, R. W. (2002). *Literacy and learning: A reference book*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Zihnin Araçları* (Çev. G. Haktanır), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boothby, D. (2002). *Literacy skills, occupational assignment and the returns to over- and under-education: International adult literacy survey*. Ottawa, Canada: Human Resources Development.
- Boudreau, D. M. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 33-47.
- Boyle E. (2006). *The effects of a parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skills*. Unpublished doctoral dissertation. The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.

- Bradley, R. H., Chazan-Cohen, R. & Raikes, H. (2009). The impact of Early Head Start on school readiness: New looks. *Early Education & Development*, 20(6), 883-892.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. & Rees, F. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: A review of programmes and practice in the UK and internationally*. Research Paper. CfBT Education Trust.
- Brooks, J. E. (2004). Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms. University of South Carolina.
- Bruce, T. & Spratt, J. (2008). *Essentials of literacy from 0-7: Children's journey into literacy*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Burgess, S. R., Hetch, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: An one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Burgess, S. R. (2010). Home literacy environments (HLE) provided to very young children. *Early Child development and Care*, 1, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (14.baskı)*. SPSS kullanımı, istatistiğin seçilmesi, uygulanması ve yorum. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J.C. & Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29, 33-49.
- Cardenas, S. (2008). *A school-based family literacy program: A grant proposal project*. Unpublished Master Thesis, California State University, Los Angeles.
- Carrasquillo, A. (2004). *Beyond the beginnings: Literacy interventions for upper elementary English language learners*. New York: Multilingual Matters Limited.
- Carson, J. H. (2009). *Mothers as partners in early childhood education: comparison of an even start and a family resource center program*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brandeis University, Boston.

- Caspe, M. (2003) *Family Literacy: a review of programs and critical perspectives*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. T. Güler (Ed.). *Anne Baba Eğitimi içinde*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Cheng, S. (2003). *Home literacy practices: The emergent literacy experience of five Chinese children in America*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago.
- Chibucos, T. R., Leite, R.W. & Weis, D.L. (2005). *Readings in family theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Cook-Cottone, C. P. (2004). Constructivism in family literacy practices: Parents as mentors. *Reading Improvement, 41*, 208-216.
- Coontz, K. E. (2003). *Bringing families together: A guide to parent cooperatives*. University of California, Center for Cooperatives, Davis.
- Coren, S., Ward, M. L. & Enns, T. J. (2004). *Sensation and perception* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Inc.
- Dankert, H. L., Davies, P. L. & Gavin, W. J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool. *The American Journal of Occupational Therapy, 57*(5), 542-549.
- Darling, S. & Hayes, A. E. (1989). *Breaking the cycle of illiteracy: The Kenan family literacy model program*. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Dawes, L. (2008). *The essential speaking and listening*. New York: Routledge.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education Journal, 36*, 385-392.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Denessen, E. (2007). Perspectives' on parents' contribution to their children's early literacy development in multicultural western societies. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 237-244.
- DeRousie, R. & Durham, R. (2008). Processes and factors influencing family contributions to school readiness. In A. Booth ve A. C.Crouter (Eds.),

- Disparities in school readiness: how families contribute to transitions into school*, 299-317. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickson, C. (1994). *Learning with East Aurora Families (LEAF)*. A National Institute for Literacy Demonstration Project Family Literacy Curriculum. National Institute for Literacy, Washington, DC. (ERIC No: ED373186).
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Diaz, C. J. (2007). Literacy as a social practice. In L. M. Makin, C. J. Diaz and C. McLachlan (Eds.) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*, 31-42 (2nd ed.). Elsevier Australia: MacLennan & Petty.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. In D. Dickinson and S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, 11-28. New York: Guilford.
- Dorn, L. (1996). A Vygotskian perspective on literacy acquisition: Talk and action in the child's construction of literate awareness. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), 15-40.
- Doyle, A. (2009). *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Dökmen, Ü. (2002). *Sosyometri ve psikodrama*. (4.baskı). İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Espinosa, L. M. & Burns, M. S. (2003). Early Literacy for Young Children and English-Language Learners. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4 to 8 Years Olds*, 47-59. Los Angeles: Paul H. Brookes Publishing.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Editör), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde*, 109-131. Ankara: Eğitimci Kitap.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Editör), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde*, 2-48 (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Farver, J. M., Nakamoto J. & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Fear, M. (1991, June). *Family Literacy Research Project Report*. Sherbrooke PQ: Eastern Townships School Board. (ERIC No: ED352627).
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy level. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-214.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Friesen, A. (2011). *Understanding families' early literacy beliefs and practices within a Head Start community*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana.
- Frostig, M. (1964). *Developmental Test of Visual Perception*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Frostig, M., Lefever, W. & Whittlesey, J. (1963). Disturbances in Visual Perception. *The Journal of Educational Research*, 57(3), 87-100.
- Gal, H. & Linchevski, L. (2010). To see or not to see: Analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educ. Stud. Math*, 74, 163-183.
- Girgin, Ü. (2003). Okumaya hazırlık etkinlikleri. S. Topbaş (Editör), *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gökler, I. (2008). *Sistem yaklaşımı ve sosyal-ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulan kavramsal model temelinde kronik hastalığı olan çocuklar ve ailelerinde psikolojik uyumun yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gönen, M. (2009). *Okul öncesi dönemde dil eğitimi*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Gupta, M. S. (2009). *Early childhood care and education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family literacy in England: theory, practice, research, and policy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hannon, P. & Weinberger, J. (2003). *Family Literacy*. Unit 7 of Literacy in a Wider Context. Department of Educational Studies, University of Sheffield, Sheffield, U.K
- Harper, S., Platt, A. & Pelletier, J. (2011). Unique effects of a family literacy program on the early reading development of english language learners. *Early Education and Development*, 22(4), 989–1008.
- Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 426-451.
- Ho, B.S. (2002). Research into practice: Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106-121.

- Homer, L. (2008). *A Review of the Literature on Family Literacy*. Fredericton, NB: Literacy Coalition of New Brunswick Ltd. Retrieved May 28, 2012 from: <http://www.nb.literacy.ca/research/litreview/litreview.pdf>.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 581-613.
- Hoover, W.A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. SEDL Letter. XIV (3). Retrieved November 22, 2013 from: <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html>.
- Hopkins, K. D. (2003). The Evaluation of a family literacy program. Unpublished Master Thesis, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Horner, S. L. (2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology*, 25, 167-188.
- Horning, A. S. (2007). Defining literacy and illiteracy. *The Reading Matrix*, 7(1), 69-84.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247.
- Jalongo, M. R. (2007). *Early childhood language arts* (4th Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Jordan, G. E., Snow, C.E. & Porche, M, V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- 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. & Ezel, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 35, 185-193.
- Justice, L.M., Skibbe, L. & Canning, A. (2005). Pre-schoolers, Print and Storybooks: An Observational Study Using Eye Movement Analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 229-243.
- Kağitçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2005). *Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early*

- enrichment project second follow-up study*. Istanbul: Mother Child Education Foundation Publications.
- Kalkan, E. (2010). Dünyada anne baba eğitimi ve aile katılımı: Amerika Birleşik Devletleri örneği. T. Güler (Editör), *Anne baba eğitimi içinde*, 165-182. Ankara: PegemA Akademi.
- Kandır, A, Şahin Tezel, F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu kitabı*. (s. 207-210). Elazığ.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, H. (2013). Erken eğitim ve destek programları. F. Temel (Editör), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde*, 157-227 (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazak Berument, S. ve Gül Güven, A. (2010). TİFALDİ : Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kimmet, E. (2005). *Baba destek programı: Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kirsch, I., Jungeblut, A, Jenkins, L. & Kolstat, A. (2002). *Adult literacy in America: A first look at the findings of the national adult literacy survey* (3rd ed.). Washington, DC: National Center for Education, U.S. Department of Education.
- Klandskills*. (n.d.). Retrieved 30 January 2014 from <http://www.klandskills.ca/famlit/types/parents.htm>.
- Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koher, D. & Shedd, M. (2005). Early literacy: a lullaby of sounds and words effect of a parent education brochure on parent behaviors related to emergent literacy development. Evaluation Report. Michigan State University Extension.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y. & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in everyday life: Results from the 2003 National Assessment of Adult*

- Literacy* (NCES 2007–480). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, *89*(3), 684-705.
- Landry, S. H., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, *42*(4), 627–642.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(4), 453-479.
- Lerkkanen M.K., Rasku-Puttonen H., Aunola K., & Nurmi J.E. (2004). Development dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, *2*(2), 139-156.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F. Boulos, S. & Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook on Parenting*, 315-344 (Vol.2: Biology and ecology of parenting). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leseman, P. P. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *33*, 294-318.
- Lim, S. (2008). Family involvement models in early childhood education. In G. W. Olsen and M. L. Fuller, *Home-school relations: working successfully with parents and families*. Boston: Pearson Education Inc.
- Lin, C. (2001). Early literacy instruction: Research applications in the classrooms. *Eric Digest*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication. Retrieved 12 April 2012 from <http://www.ericdigests.org/2002-3/early.htm>.
- 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.

- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 54-67.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: challenges of working with parents. *School Community Journal, 23*(2), 55-85.
- Makin, L. (2007). Surveying the landscape. In L. M. Makin, C. J. Diaz & C. McLachlan (Ed.) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. (2nd Ed.), 3-14. Elsevier Australia: MacLennan & Petty.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maples-Edwards, C. (2007). *The relationships between parental literacy and language practices and beliefs and toddlers' emergent literacy skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- MEGEP (2007). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- McCain, M. N., Mustard, J. F. & Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Toronto, ON: Council for Early Childhood Development.
- Mcgee, L. M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. London: The Guilford Press.
- McGinty A. S., Sofka, A., Sutton, M. & Justice, L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. In A. van Kleeck (Eds.), *Storybook reading as a clinical tool, 77- 119*. San Diego, CA: Plural.
- McNaughton, S. (2006). Considering culture in research-based interventions to support early literacy. In D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 229-242). New York, NY: Guilford Press.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., et al. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review, 36*, 433-452.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

- Morrison, F. J., Bachman, H. J. & Connor, C. M. (2005). *Improving literacy in America: Guidelines from research*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- National Association for the Education of Young Children. (2011). *2010 NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs*. Washington, DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC: NAEYC.
- National PCMGP. (n.d.). Retrieved 9 March 2013 from <http://nationalpcmgp.ca/about/history/>.
- Navah, Z. R., Orit, L. Shifra, C. H. and Yehiela, M. (2009). Comparing different short-term service delivery methods of visual-motor treatment for first grade students in mainstream school. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1168-1176.
- Nebrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lehigh University, Bethlehem.
- Neuman, S. B., Hagedorn, T., Celano, D. & Daly, P. (1995). Toward a collaborative approach to parent involvement in early education: A study of teenage mothers in an African-American community. *American Educational Research Journal, 32*, 801-827.
- Nickse, R. S. (1989). *The Noises of Literacy: An overview of intergenerational and family literacy programs* (Report No. CE-053-282). Boston, MA: Boston University.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2)*, 137-169.
- North, S. (2012). The Better Beginnings Family Literacy Program: a partnership between the State Library of Western Australia and Rio Tinto. *Paper presented at the ALIA Biennial 2012: Conference The Value of Partnerships*

- in Engaging the Community*. Retrieved 22 November 2013 from conferences.alia.org.au/alia2012/Papers/24_Sue.North.pdf.
- Notari-Syverson, A. & Rytter, K. (2005). *Supporting Early Literacy in Natural Environments*. Retrieved 9 June 2012 from <http://www.wlearning.com/parent-tools/preschool/>.
- National Council on Family Literacy. (2009). *What is "Family Literacy"?* Retrieved 1 July 2009 from <http://www.familit.org/ncfl-and-family-literacy/what-is-family-literacy>.
- Office of Elementary and Secondary Education (2002). *No Child Left Behind: A desktop reference*. Washington, D.C: Office of the Under Secretary, U.S. Department of Education.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler. A. Oktay (Editör). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (1. Baskı). İstanbul: PegemA Akademi.
- Ortiz, R. W. (2004). Hispanic/Latino fathers and children literacy development examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. & Dere, H. (2005). Okul öncesi eğitimi kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Sevinç (Editör), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, 440-446 (Cilt 2). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Aksoy, A. & Turla, A. (1997). Anne-çocuk eğitim programı. *Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar" Okulöncesi Eğitim Sempozyumu kitabı*. (s. 84-91). Ankara.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 60(3), 292-296.
- Padak, N., Sapin, C. & Baycich, D. (2002). *A decade of family literacy: programs, outcomes and future prospects* (No. Information Series No. 389). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Palmer, J., Bresler, L. & Cooper, D. E. (Eds.) (2001). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget on the Present Day*. Florance, NY: Routledge.
- Paratore, J. R. (2001). *Opening doors, opening opportunities: Family literacy in an urban community*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Paratore, J. R. (2005). Approaches to family literacy: Exploring the possibilities. *The Reading Teacher, 59*(43), 94–396.
- Parecki, A. D. & Gear, S. B. (2013). Parent participation in family programs: Involvement in literacy interactions, adult and child instruction, and assessment. *Dialog, 16*(1), 236-252.
- Parents as teachers.* (n.d.). Retrieved 15 July 2012 from <http://www.parentsasteachers.org>.
- Parks, R. D. (1995). The influence of a family literacy program on low socio-economic families and their children. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami, Coral Gables.
- Pellegrini, A. D. (2003). Some theoretical methodological consideration in studying literacy in social context. In S. B. Neumann and D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research, 54-65*. New York, NY: Guilford Press.
- Pfannenstiel, J. C., Seitz, V. & Zigler, E. (2002). Promoting school readiness: The role of the Parents as Teachers program. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field, 6*, 71-86.
- Phillips, B., M., Menchetti, J. C. & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3-17.
- Pierce, L. B. (2003). *The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading?* Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.
- Polat, Ö. (2011). Effects of technological equipment at home on school readiness of 5–6-year-old children. *The New Educational Review, 24*(2), 243-257.
- Powell, D. R. (2004). Parenting education in family literacy programs. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prakke, P., Peet, A., & Wolf, K. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal About Parents in Education, 1*(0), 36-44.
- Press, A. A. (2008). *The effect of a home-based family literacy program on parents' involvement in their children's literacy development*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.

- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 85–101.
- Project EASE. (n.d.). Retrieved 9 March 2013 from <http://www.gse.harvard.edu/~pild/description.htm>.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Rasinski, T. & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109–125.
- Rath, L. (2002). Between the Lions to support early literacy. *Young children*, 57(2), 80-86.
- Ratzon, N. Z., Efrain, D. & Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61, 399-405.
- Ratzon, N. Z., Zabaneh-Tannas, K., Ben-Hamo, L. & Bart, O. (2009). Efficiency of the home parental programme in visual-motor home activity among first grade children. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 249-254.
- Roberts, P. (2005). A framework for analyzing definitions of literacy. *Educational Studies*, 31(1), 29-38.
- Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(2), 345-359.
- Roskos, K. A., Christie J. F. ve Richgelds, D. J. (2003) The essentials of early literacy instruction. <http://www.naeyc.org> , 09.10.2010.
- Roskos, K. & Neuman, S.B. (1994). Of scribbles, schemas and storybooks; using literacy albums to document young children's literacy growth. *Young Children*, 49(2), 78-85.
- Rubba, J. 2004. 15.09.2008. *Phonological awareness skills and spelling skills*. Retrieved September 15, 2008, from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.

- Samuelsson S., Byrne B., Quain P., Wadsworth S., Corley R., DeFries J. C. et al. (2005). Environmental and genetic influences on prereading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 705-722.
- Sanghavi, R. & Kelkar, R. (2005). Visual-motor integration and learning disabled children. *The Indian Journal of Occupational Therapy, 37*(2), 33-35.
- Saracho, O. N. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education, 6*(2), 103-117.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care, 165*, 107-114.
- Saracho, O.N. (1997). Perspectives on family literacy. *Early Child Development and Care*, Vols. 127-128: 3-11.
- Sawyer, W. E. (2009). *Growing up with literature* (5th ed.). Clifton Park, NY: Delmar.
- Scharfe, E. (2011). Benefits of mother goose: Influence of a community-based program on parent-child attachment relationships in typical families. *Journal of Child Welfare, 90*(5), 9–26.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners*. Unpublished Master Thesis, Miami University, Oxford.
- Seaman, D. F. & Yoo, C.Y. (2001). The potential for Even Start family literacy programs to reduce school dropouts. *Preventing School Failure, 46*(1), 42-46.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities, 2*(1) 33-45.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439-460.

- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Sevinç, M. (2005). Okul öncesi dönemde okuma yazma kavramlarının gelişimi. M. Sevinç (Editör), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, 177-196 (Cilt 1). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shanahan, T., Mulhern, M. & Rodriguez-Brown, F. (1995). Project flame: lessons learned from a family literacy program for linguistic minority families. *The Reading Teacher*, 48(7), 586-593.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection, *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 213–233.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology*, 49(3), 361-383.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early child-hood development*. Washington, DC: Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine, National Academy Press.
- Sink, D. W., Parkhill, M. A., Marshall, R. & Norwood, S. (2005). Learning together: A family-centered literacy program. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(8), 583-590.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. (1994). Enhancing literacy development: Programs and research perspectives. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy*, 267-272. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M. & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education Inc.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year olds reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sonnenschein, S. (2002). Engaging children in the appropriation of literacy: the importance of parental beliefs and practices. In Saracho, O. N. & Spodek, B.

- (Ed.) *Contemporary perspective in literacy in early childhood education: Vol. 2*, 127-149. Connecticut: Information Age Publications.
- St. Pierre, R. G., Ricciuti A. E. & Rimdzius T. (2005). Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: findings from an evaluation of the even start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953-970.
- Starr, L. (2003). A dozen activities to promote parent involvement. www.educationworld.com, 01.09.2012.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. (2006). *Early Literacy: Policy and practice in the preschool years*. Preschool Policy Brief, 10.
- Strout, M. T. (2008). *Relationships among teachers' phonemic awareness knowledge and skills and their students' emergent literacy growth*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida.
- Sucuka, N. ve Kımmet, E. (2005). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi. M. Sevinç (Editör), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde, 452-458 (Cilt 2). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Swain, J., Brooks, G. & Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12, 77-91.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığının ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Temel, F., B.Aksoy, A., Kurtulmuş, Z. (2013). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Editör), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde, 328-362. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, F. (19989). Anne-çocuk eğitim programı ve yaygınlaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23 (47), 9-11.

- Terrett, G., White, R. & Spreckley, M. (2013). A preliminary evaluation of the parent-child mother goose program in relation to children's language and parenting stres. *Journal of Early Childhood Research* 11(1), 16-26.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Thomas, A. & Skage, S. (1998). Overview of perspectives on family literacy: Research and practice. In A. Thomas (Ed.), *Family literacy in Canada: Profiles of effective practice*. Welland, ON: Soleil publications Inc.
- Training and Development Agency for Schools (TDA). (2008). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training* (Rev. ed.). Retrieved 5 December 2013 from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/tda0600.pdf>.
- Tsai, C. L., Wilson, P. H. & Wu, S. K. (2008). Role of visual- perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27, 649-664.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., ve Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.
- Turan, A. (2000). *Sevgi dili konuşan çocuklar* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Tzuriel, D. & Eiboshitz, Y. (2002). Structured program of visual-motor integration (SP-VMI) for preschool children. *Learning and Individual Differences*, 4(2), 103-124.
- Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Programı. (2006). 9 Haziran 2012 tarihinde http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/ARDEB/kamag/Ulusal_Aile_ve_Sosyal_Arastirmalar_Kamu_Arastirma_Programi adresinden ulaşılmıştır.
- Unutkan, Ö. P. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Ural, O. ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir ve H. Bacanlı (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde, 11-61. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Venn, E. C. & Jahn, M. D. (2004). Teaching and learning in preschool: Using individually appropriate practices in early childhood literacy instruction. Newark: International Reading Association.
- Verhoven, L. (2002). *Precursors of functional literacy*. London: John Benjamins Publications.
- Vicky, Z. C. (2001). *Emergent literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence Center College of Education University of Central Florida. Orlando. Retrieved 11 October 2013 from <http://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>.
- Yavuzer, H. (2005). Ana-Baba Okulu projesi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Editörler), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde*, 373-382. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2009). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wasik, B. H. (2004). Family literacy programs: Synthesizing across themes, theories, and recommendations. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, 617-631. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. H. & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, 3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B., Dobbins, D., & Herrmann, S. (2001). Intergenerational family literacy: Concepts, research and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research*, 444-458. New York, NY: Guilford.
- Weigel, D. & Martin, S. (2007). The crucial role of parents in children's literacy and language development. University of Nevada Cooperative Extension.
- Weigel, D., Martin, S. & Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.
- Weigel, D. J., Lowman, J. L. & Martin, S. S. (2007). Language development in the years before school: A comparison of developmental assets in home and child care settings. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 719-734.

- Weiss, H.B., Hausman, B. & Seppanen, P. (1992). *Pioneering states: Innovative family support and education programs* (2nd Edition). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project, Graduate School of Education.
- Weikle, B. & Hadadian, A. (2003). Emergent literacy practices among parents of preschool children with and without disabilities. *International Journal of Speech Education*, 18(1), 80-99.
- Welshman, J. (2010). From Head Start to Sure Start: Reflections on policy transfer. *Children and Society*, 24, 89-99.
- Westheimer, M. (2003). *Parents making a difference: International research on the home instruction for parents of preschool youngsters (HIPPY) program*. Jerusalem: Magnes Press, Hebrew University,
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*, 11-29. New York: Guilford.
- Wise, S., da Silva, L., Webster, E. & Sanson, A. (2005). *The efficacy of early childhood interventions* (Research Report No. 14). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.
- Zigler, E., Gordic, B. & Styfco, S. J. (2007). What is the goal of Head Start? Four decades of Confusion and Debate. *NHSA Dialog*, 10(2), 83-97.

EKLER DİZİNİ

EK 1.

Etkinlik Takip Çizelgesi (7. oturumdan itibaren doldurulacak)

EK 2.
Eylem Planı Takip Çizelgesi

EK 3.

ÖRNEK OTURUM PLANI

OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK SÜRECİNDE DESTEKLENMESİ GEREKEN BECERİLER (SES FARKINDALIĞI)

Hedefler:

- Ses farkındalığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki önemini kavrayabilme
- Çocukların ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilme
- Çocukların ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik etkinlikleri uygulayabilme

Kazanımlar:

- Çocukların çevredeki seslerin farkına varmasını sağlar.
- Sözcüklerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler planlar/uygular.
- Sözcüklerin bitiş sesi ile ilgili etkinlikler planlar/uygular.
- Kafiyeyle sözcükler ile ilgili etkinlikler planlar/uygular.
- Cümleleri sözcüklerine ayırma ile etkinlikler planlar/uygular.
- Sözcükleri hecelerine ayırma ile ilgili etkinlikler planlar/uygular.
- Çocukların ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik oyunlar planlar.

İçerik: Okuma yazmaya hazırlık sürecinde geliştirilmesi gereken beceriler
Ses farkındalığı becerisi

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası.

Materyaller: Bilgisayar, projeksiyon, tanıtım broşürleri, tahta, kalem, resimli kartlar

Öğretme Öğrenme Süreci: Eğitimci, katılımcılara hoş geldiniz dedikten sonra önceki oturumda ele alınan konulara ilişkin hatırlatma yapar ve katılımcıların konuyla ilgili gerekçeledikleri eylem planlarını dinler. Katılımcıların deneyimlerini dinledikten sonra, bu oturumda ses farkındalığı becerisinin okuma yazmaya hazırlık sürecindeki yeri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği konusunu ele alınacaklarını belirtir. Katılımcılara bu oturumda birlikte şiir oluşturacakları ve bunun için isminde geçen harfleri kullanacakları söylenir. İsimlerini yukarıdan aşağıya doğru yazmaları istenir (akrostiş). Akrostiş kısaca açıkladıktan sonra

kendi isimleri ile yapabilecekleri gibi başka bir isim için de yapabilecekleri belirtilir. Katılımcılara süre verilir. Gerektiğinde eğitimci ipuçları vererek katılımcılara destek olur. Katılımcılar oluşturdukları şiirleri okuduktan sonra yazarken nelere dikkat ettikleri, hangi noktaları göz önüne aldıkları sorulur. Şiirlerdeki kafiyeli sözcüklere dikkat çekilir ve çocukların bu sözcüklere olan ilgisinden söz edilerek ses farkındalığı ile ilgili sunum yapılır (Sunumda ses farkındalığı becerisinin ne demek olduğu, neden önemli olduğu, okul öncesi dönemde çocukların ses farkındalığı ile ilgili hangi becerileri gösterebileceği ve bu becerinin nasıl geliştirilebileceği yer almaktadır). Okul öncesi dönemde çocukların ses farkındalığı ile ilgili gerçekleştirebildiği görevler anlatılarak, ses farkındalığını geliştirmeye yönelik öneriler geliştirilir. Eğitimci oturumun ekinde yer alan çocuk şarkılarını, ezgili bilmece ve tekerlemeleri ailelere öğretir. Daha sonra oturum ekinde yer alan etkinliklerden “Arkadaşım.....” etkinliğini ailelerle birlikte uygular.

Değerlendirme: Günün sonunda, neler yapıldığına ilişkin bir değerlendirme yapılır. Eğitimci katılımcılara “Bu haftaki eylem planınız nedir?” sorusunu yöneltir ve cevapları dinler. Katılımcılara “Grup olarak bu oturumda belirlediğimiz eylem planı ise şöyledir: bu hafta boyunca her gün çocuğunuzun ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik en az bir etkinlik yapmanızı bekliyoruz. Bunun için verdiğimiz önerilerden ve etkinlik örneklerinden faydalanabilirsiniz” (öneriler ve etkinlik örnekleri oturumun ekinde yer almaktadır). Eğitimci bir sonraki oturumda okuma yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir beceri olan sözcük dağarcığı becerisini ele alacaklarını söyleyerek oturumu tamamlar.

Oturum 8- Ekler:

Ek 1. Çocuk Şarkıları, Ezgili Bilmece ve Tekermemeler

Rüzgar

Vu vu vu kış geliyor
Vu vu vu kar yağıyor
Vu vu vu soğuk esiyor
Vu vu vu lapa lapa kar



Şap şap oyunu

Ellerini vur vur şap şap şap, şap şap şap
Ayağını vur vur rap rap rap, rap rap rap
İkisini birden vur vur vur, ikisini birden vur vur vur





Hayvanlar

Damda leylek tak tak tak
Suda ördek vak vak vak
Kurbağalar da dereye vırak vırak vırrrak (2 defa)
Evde kedi mırmırnav,
Yolda köpek hav hav hav
Sevimlidir hayvanlar, sevimli onlar.

Topacım

Dön dur dön dur
Vım vım vım vım
Fırıl Fırıl fırıl fırıl fırıl fırıl dön dur dön dur
Pırıl Pırıl pırıl pırıl pırıl pırıl dön dur dön dur
Vımmmmmm vımmmmmmmm dön dur



Hayvanlar Ne İster

Köpeğim hav hav hav hav der, köpeğim benden et ister (2 defa)
Hadi gel hadi gel cici köpeğim, hadi gel sana ben et vereyim (2 defa)
Kedicim mırnav mırnav der, kedicim benden süt ister (2 defa)
Hadi gel hadi gel cici kedicim, hadi gel sana ben süt vereyim (2 defa)
Eşeğim ai ai der, eşeğim benden ot ister (2 defa)
Hadi gel hadi gel cici eşeğim, hadi gel sana ben ot vereyim (2 defa)
Tavuğum gıt gıt gıt gıt der, tavuğum benden yem ister (2 defa)
Hadi gel hadi gel cici kedicim, hadi gel sana ben yem vereyim (2 defa)



Sağ El İçeriye

Sağ el içeriye sağ el dışarıya
Sağ el içeriye çevir çevir çevir
Sağa sola sağa sola döndür dur
İşte hepsi bu kadar
Sol el içeriye sol el dışarıya
Sol el içeriye çevir çevir çevir
Sağa sola sağa sola döndür dur
İşte hepsi bu kadar



Sağ ayak içeriye sağ ayak dışarıya
Sağ ayak içeriye çevir çevir çevir
Sağa sola sağa sola döndür dur
İşte hepsi bu kadar
Sol ayak içeriye sol ayak dışarıya
Sol ayak içeriye çevir çevir çevir
Sağa sola sağa sola döndür dur
İşte hepsi bu kadar

Bilmeceler



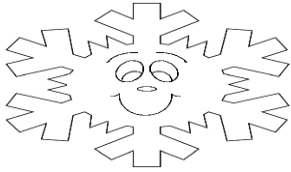
Bizim evde deli var, tepesinde gülü var (horoz)

Çıt der sönerim kibritsiz de yanarım, bir büyülü fenerim,
ben neyim (lamba)



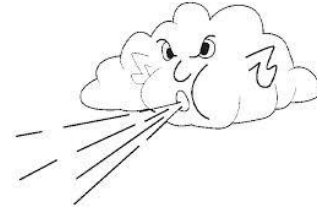
Benim bir kızım var, entarisi kırmızı, mantosu yeşil,
düğmeleri de siyah (karpuz)

Gökten yağar tıp tıp, yürürken yolda şıp şıp
(yağmur)



Şekere benzer tadı yok, havada uçar kanadı yok (kar)

Kapıyı açar, kapamadan kaçır (rüzgar)

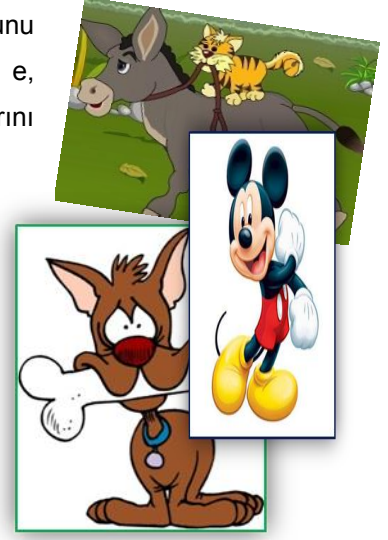


Bir bacağı var bir de şapkam (mantar)

Ek 2. Ses farkındalığı becerisini destekleme yönelik öneriler ve etkinlikler

Etkinlik 1: Arkadaşım

Hayvan resimlerinin bulunduğu kartlar çocuğa gösterilir. Yetişkin oyunu çocuğa anlatır ve bir örnek vererek pratik yapmasını sağlar. “Arkadaşım e, arkadaşım şek, arkadaşım eşek” cümlesini yavaş tempoda ve parmaklarını şaklatarak, heceleri ve sözcüğü vurgulayarak iki kez söyler. Çocuğun söylenen sözcükleri aynı şekilde heceleyerek söylemesi istenir. Ardından yeni bir resimli kart çekilir. Çıkan hayvanın ismi de hecelenir ve çocuğun tamamlaması beklenir (Örneğin; yetişkin, arkadaşım “ke, arkadaşım di” der ve çocuğun bütünleştirmesini, arkadaşım kedi demesini, bekler). Birkaç defa tekrar ettikten sonra “Arkadaşım kö” der ve son heceyi çocuğun söylemesini ister. Sözcükleri heceleme sırası çocuğa geçer ve kartlar çocuğa verilir. Çocuktan kartlara bakarak “Arkadaşım” şeklinde heceleme yapması istenir.



Etkinlik 2: Hecelemece



Yetişkin çocuğunun dikkatini çekmek için ismini heceleyerek söyler ve ondan bir şey ister (Örneğin; Bey-za kapıyı açar mısın?) Aynı şekilde birkaç defa cümlelerinde bir sözcüğü hecelemeye devam eder. Çocuğun dikkatini çekince ona birlikte bir oyun oynayacaklarını söyler. Yetişkin öncelikle ardı ardına heceleyerek sözcükler sıralar (örneğin; ka-lem, a-ra-ba- ka-sa gibi). Sözcükleri hecelerken aynı zamanda bedeniyle sözcükteki hece sayısı kadar bir hareket yapar (ellerini

çırpmak, ayaklarını yere vurmak, parmak şaklatmak gibi). Çocuk da aynı şekilde heceleme yapmaya yönlendirilir. Sözcükleri tek tek hecelerine ayırma ile ilgili yeterli sayıda uygulama yapıldıktan sonra kısa cümlelerdeki bütün sözcükler hecelerine ayırarak oyun sürdürülür (su-yu dök-me, re-sim ya-pa-lım gibi)

Etkinlik 3: Benim defterim

Çocuğa manipüle edebileceği büyüklükte çizgisiz ve ortalı bir defter verilir; defterin her sayfasının başına bir alfabe sesi yazılır ya da yapıştırılır. Günün sesi etkinliğinde çocuk tarafından defterine günün sesi ile başlayan resimler, gazete veya d ergilerden kesilerek yapıştırılır.



Etkinlik 4: Son Hece

Aile üyelerinden biri bir sözcük söyler (tabela). Sözcük söyleme sırası diğer kişiye geçer. Bu kişi kendisinden önce söylenen sözcüğün son hecesiyle başlayan yeni bir sözcük söyler (lahana). Oyun, her sırası gelen katılımcının kendisinden önce söylenen sözcüğün son hecesini kullanarak yeni bir sözcük üretmesi şeklinde devam eder. Oyunun başlangıcında sözcükler söylenirken hecelerin vurgulanarak söylenmesi önemlidir (ta-be-la, la-ha-na). Bir süre sonra sözcüklerdeki hece vurgusu azaltılır ve oyun her yeni sözcüğün hecelenmeden okunması şeklinde devam eder.



Etkinlik 5: Sözcük Dedektifi



Yetişkin çocuklara bir nesne gösterir çocuktan bu nesnenin başlangıç sesi ile başlayan 5 nesne getirmelerini ister (örneğin; elma). Daha sonra gösterdiği nesnenin bitiş sesi ile başlayan nesnelere getirilmesini ister (kalem- makas- silgi gibi). Çocuğun getirdiği nesnelere yan yana dizilir, yüksek sesle ve son sesi vurgulanarak söylenir. Yetişkin ilk nesneyi hecelere ayırarak ritim ya da bedensel bir hareket yardımı ile söyler (örneğin; ka-lem sözcüğü dizlerine vurarak, alkışlayarak, ayaklarını yere vurarak hecelenebilir). Diğer nesnelere çocukla birlikte hecelendikten sonra nesnelere özellikleri ve işlevleri hakkında sohbet



edilebilir.

Etkinlik 6: Marakas



Pirinç, mercimek, nohut ve fasulye kullanarak çocuklarla birlikte marakas yapılabilir. Marakas yardımıyla cümleleri kelimelere, kelimeleri hecelere ayırma etkinliği yapılabilir. Yetişkin kelimeleri vurgulayarak bir cümle söyler ve çocuğun buna uygun şekilde marakasla ses çıkarmasını ister. Yani cümle ya da kelime sayısı kadar seslendirme yapılır. Çocuk ve yetişkin rollerini değiştirerek oyuna devam eder.

Etkinlik 7: Labirent

Küçük karelerden oluşan bir kartonun bir köşesine küçük bir köpek diğer köşesine kulübe çizilir. Köpeğin kulübesine gidecek yolda bazı sorular bulunmaktadır: Ş sesi ile başlayan

bir şey söyle (ya da iki adım geri git), L sesi ile biten bir şey söyle (ya da bir tur bekle), ko hecesi ile başlayan bir sözcük söyle (ya da iki adım geri git), kuzu sözcüğünün sonuna t ekle ve yeniden söyle (ya da bir adım geri git) gibi. Çocuğa zarf atmaları ve gelen rakam kadar ilerlemeleri istenir. Geldiği yerdeki soruyu yetişkin çocuğuna okur ve çocuğun yanıt vermesini bekler. Yönergeler göre çocuk ilerler, geri gelir ya da bir süre bekler. Bu şekilde çocuğun köpeğin kulübesine ulaşması



Etkinlik 8: Ben Dedim, Sen Dedin

Tekerleme ve kafiyeli sözcüklerin olduğu bir kitap belirlenir. Çocukla birlikte kitap incelenir. Kitabın kapak sayfası (yazar-çizer adları) ile kitaptaki resimler birlikte incelenir ve kitaptaki kafiyeli sözcüklere dikkat çekilir. Kafiyeli sözcükler tekrarlanır ve onlara benzer başka kafiyeli sözcükler uydurulur. Ardından “sen dedin, ben dedim” oyunu oynanır. Örneğin, çocuktan hikâyede geçen bir sözcüğü söylemesi istenir. Yetişkin “sen dedin masa, ben dedim kasa” şeklinde cümle kurar. Her cümleden sonra yeni bir sözcük istenir ve bu şekilde birkaç tekrar yapılır. Daha sonra roller değiştirilir. Yetişkin sözcükler söyler ve çocuğun “sen dedin, ben dedim” şeklinde cümleler kurmasını ister.



Etkinlik 9: Çabuk ol

Yere bir eşya
sesle
aynı sesle
oyunun bazı
sürenin



ya da oyuncak seçilerek koyulur ve seçilen eşyanın hangi başladığı çocukla konuşulur. Daha sonra çocuktan sınıf içinde başlayan başka oyuncak ve eşya bulması istenir; ancak bu kuralları olduğu belirtilir. El çırpıldığında aramaya başlayacakları, tekrar el çırpıldığı zaman ise dolmuş olacağı söylenir.





Öneriler

Planlanmış etkinliklerin yanı sıra gün içinde ortaya çıkan durumlar da çocuklar için öğrenme fırsatına dönüştürülebilir. Çocukların ses farkındalığı becerisini desteklemeye yönelik öneriler şu şekildedir:

- Evde ses çıkaran nesnelere bir araya toplanır (şişe, kaşık, kağıt, boş kutu, tabak vb). Çocuğun gözlerini bağlanır ve nesnelere biriyile ses çıkarılır. Çocuğa bu sesin hangi nesne ile çıkarıldığı sorulabilir. Yetişkin bu nesnelere çeşitli ritimler yapabilir ve çocuğun gözlerini açarak bu ritimleri tekrar etme fırsatı verebilir.
- Çocuklara herhangi bir sesin vurgulandığı bir hikâyeye okunabilir. Hikâyeyi okurken hissettirilecek olan ses vurgulanarak okunur. Hikâyeye bitince çocuğa hangi sesleri duyduğu sorulabilir. O sesin sözcük sonundaki ve başındaki yerleri vurgulanacak şekilde sözcükler tekrar söylenebilir.
- Aynı ses ile başlayan/biten sözcükler söyleme/bulma oyunları oynanabilir. Örneğin; yetişkin bir sözcük söyler. Çocuğun söylenen o sözcüğün son sesi ile başlayan yeni bir sözcük söylemesi istenir (oyun-nane-elma gibi). Sırası gelen son söylenen sözcüğün bitiş sesi ile başlayan yeni bir sözcük söyleyerek oyunu devam ettirir.
- Her ses için bir kutu hazırlanarak kutunun üstüne o ses yazılır, o sesle başlayan herhangi bir nesnenin resmi de yapıştırılır. Daha sonra çocukla birlikte gazete ve dergilerden kesilen resimler ilgili sesle başlayan ses kutusuna konulur. Belirli bir zaman sürecinde yapıldıktan sonra kutuların içine konulan resimlerle farklı ses oyunları oynanabilir.
- Bilinen tekerlemeler alkış eşliğinde ritimli söylenebilir.
- Uyaklı şarkı, şiir ve tekerlemeler okunabilir.
- Çeşitli görseller ya da nesnelere gösterilerek çocuktan birbiriyle uyaklı olan/olmayan sözcükleri (masa-kasa-dolap; eldiven-kitap-merdiven gibi) bulmaları ya da eşleştirmeleri istenebilir.

LÜTFEN UNUTMAYINIZ;

Çocuğunuz için yapabileceğiniz çok şey var.

EK 4
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ

EK 5

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZİNİ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK
Doğum Yeri	Kars
Doğum Yılı	1983
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Kars Alpaslan Lisesi	2001
Lisans	Kafkas Üniversitesi	2005
Yabancı Dil	İngilizce	
İş Deneyimi	Kafkas Üniversitesi	2005-2009
	Hacettepe Üniversitesi	2009-2014

