



The Relationship between Parents' Practices on Early Literacy and Children's Word and Print Awareness Skills*

Şeyda KILIÇ**, Hatice Güzde ERTÜRK KARA***

Received date: 26.11.2018

Accepted date: 29.11.2019

Abstract

It was aimed to examine the relationship between parents' practices about early literacy and children's word and print awareness skills. The research was carried out by using the correlational research model, which is a quantitative research method. The sample of the study is composed of parents of 224 children selected through simple random sampling method from 60-84-month-old children who were currently attending to pre-schools in the center of Aksaray province and central villages, and 180 children selected through convenient sampling method among these families. Early Literacy Questionnaire and Word & Print Awareness Assessment Tool were used. It was seen that parents found the activities related to storybooks and structured activities more important and applied them. Total scores of children's word and print awareness and the sub-score of children's writing concepts were high, and the sub-score of their word recognition was moderate. It was stated that there is a positive and low-level relationship between the frequency of parents' practices on early literacy activities with their children and children's word-print awareness skills.

Key Words: Early childhood education, early literacy, word and print awareness, parents.

* This study is a part of Şeyda Kılıç's master's of thesis "Examination of the link between parents' practices on early literacy and children's word and print awareness skills" supervised by H. Güzde Ertürk Kara.

** Aksaray University, Graduate School of Social Sciences, Aksaray, Turkey, seydakilic8989@gmail.com

*** Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Aksaray, Turkey; gozde86erturk@gmail.com

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişki *

Şeyda KILIÇ**, Hatice Gözde ERTÜRK KARA***

Geliş tarihi: 26.11.2018


Kabul tarihi: 29.11.2019


Öz

Bu araştırmada ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-84 aylık çocuklar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 224 çocuğun ebeveyni ve 180 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikâye kitapları ile ilgili etkinlikleri ve yapılandırılmış etkinlikleri önemli buldukları ve uyguladıkları görülmüştür. Çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, sözcük farkındalığı, yazı farkındalığı, ebeveyn.

*Bu çalışma, Şeyda Kılıç'ın, H. Gözde Ertürk Kara danışmanlığında gerçekleştirdiği "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Aksaray University, Graduate School of Social Sciences, Aksaray, Turkey, seydakilic8989@gmail.com

*** Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Aksaray, Turkey; gozde86erturk@gmail.com

1. Giriş

Okuma yazmaya hazırlık becerileri; sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi yapılan yazı yazma deneyimlerini içermektedir (Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Söz konusu bu beceriler, çocukların temel eğitimde okuma ve yazmayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Sözcük farkındalığı hem yazma hem de konuşma dilinde sözcüğün fark edilmesini, yazarken ve konuşurken kullanılan sözcüklerin arasındaki ilişkinin algılanmasını gerektirmektedir (Justice ve Ezell, 2001). Çocukların okuma yazma öncesi kazanması gereken temel becerilerden, sözcük ve harfi tanımaları, sözcüklerin harflerden, cümlelerin ise sözcüklerden oluştuğunu anlamaları, okunan bir metindeki sözcükleri göstermeleri önemlidir (Soderman vd.,2005; Akt; Bayraktar, 2013). Çocukların günlük hayatta lokantada menüden sipariş vermek, marketten alışveriş yapmak, mektupları, mesajları okumak, gidilecek bir adresi bulmak gibi durumlarla karşılaşmasını sağlamak, çocuklara çevresindeki yazılar (broşür, afiş, etiket yazıları gibi) ile ilgili sorular yönelterek bu materyalleri fark etmesini sağlamak onların hem sözcük farkındalığını geliştirir hem de çocukların okumayı öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Yazı farkındalığı, çocuğun yazma kavramlarını anlamlandırmasını ve harf rakam gibi kavramları birbirinden ayırt etmesini içerir. Yazı farkındalığının içerisinde yazının yönü, kelimeler, kelimeler arasındaki boşluklar, cümleler ve alfabe bilgisi bulunmaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Yazma becerilerinin kazanılması ve yazıyla ilgili bilgilerin edinilmesi, çevreyle olan iletişim ile birlikte oluşur (Frank, 2009). Çocuklar günlük hayatta yazıyla tabelalar, etiketler, kitaplar, televizyon, bilgisayar gibi birçok yerde karşılaşabilirler (Manning, 2004).

Yaşamın ilk yıllarının çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğunun bilinmesi, bu dönemin çok iyi değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Fontaine vd., 2004). Bu yıllarda çocuğun okul öncesi eğitimi almasının yanında ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi de büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler, okul öncesi dönemde çocuklarının hem bütün fiziksel, duygusal gereksinimlerini karşılamakta hem de onların hayatı tanıma sürecinde ilk öğretmenleri olarak kritik bir rol oynamaktadır (Gordon, 1993). Diaz'a göre (1989) akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeni, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksun olmalarıdır. Satır (1996) da benzer şekilde çocuğuyla ilgilenen, öğrenme ortamını düzenlemesini sağlayan, çabasını övgüleriyle destekleyen, olumsuzlukla sonlanan denemelerinde onu cesaretlendiren ebeveynlerin çocuklarının akademik anlamda daha başarılı olduğu sonuçlarına varmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların ebeveynlerini model aldıkları düşünüldüğünde anne-baba rolünün önemi daha da iyi ayırt edilebilir. Bronfenbrenner (1976) ekolojik sistemler kuramında çocuğun en yakın çevresi olan ailesinin ve ailesinin toplumda ilişki içinde olduğu etmenlerin çocuğun üzerinde çok büyük etkileri olduğunu dile getirmektedir. Çocuğun evde edindiği ilk öğrenme tecrübeleri, okuldaki öğrenme çabalarına destek sağlayarak, okuldaki öğrenmelerini de olumlu etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuklarının ev ortamlarının eğitim açısından düzenlenmesinde aileye sorumluluklar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1992). Ebeveynlerin çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen bir tutum içinde olması, ev ortamını öğrenmeye teşvik edecek şekilde düzenlemesi, çocuğuyla birlikte hikaye okuması, tekerlemeler söylemesi, levhalarda yazılanlara dikkatini çekmesi, kafiyeli şarkılar söylemesi, kendisi yazılı ve basılı materyaller okuyarak ona model olması çocuğun okuma yazma sürecine oldukça önemli bir katkı sağlanmaktadır (Çelenk, 2003; Law, 2008; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Riley, 1996; Weigel vd., 2010).

Ulusal alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aydoğdu, 2017; Büyüktaşkapu, 2012; Coşkun, 2016; Keleş Ertürk, 2017; Özen Altınkaynak, 2014). Bu çalışmada çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinden sözcük yazı farkındalığı becerilerine odaklanılarak, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların, çocukların sözcük yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde ailenin sunduğu desteğin rolünü ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli olarak da adlandırılan korelasyonel araştırma modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, 2009).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme için Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle altı bağımsız anaokulu ve beş ilkokula bağlı anasınıfı belirlenmiştir. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın uygulanması için uygun ortamı sağlayabilecek okullar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, bu okullarda çalışan öğretmenler aracılığıyla 60-84 aylık çocuğa sahip 224 aileye Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ulaştırılmıştır. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya gönüllü olan 180 çocuğa araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi: Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ve bu etkinlikleri uygulama sıklıklarını değerlendirmek için Nebrig (2007) tarafından geliştirilmiş ve Altıparmak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Anket, dörtlü likert tipi sorulardan oluşan iki bölümden oluşmaktadır. Ailelerin ankette yer alan okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ne kadar önemli buldukları (A Bölümü) ve evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne sıklıkla gerçekleştirdikleri (B Bölümü) değerlendirmektedir. Her iki bölüm de iki alt boyuttan oluşmaktadır; Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu genellikle çocuğa okuma veya hikaye hakkında soru sormak gibi günlük bir rutinde ebeveyn ile çocuğun arasında gerçekleşen 22 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır. Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu ise genellikle okulda yapılan etkinliklere benzer ek materyaller gerektiren 23 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır. A Bölümünde aileler 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliği için (1) Çok önemli değil, (2) Biraz Önemli, (3) Çok önemli ama kesinlikle gerekli değil ve (4) Kesinlikle önemli ve gerekli seçenekleri arasından; B Bölümünde ise bu etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını (0) Nadiren veya hiçbir zaman, (1) Ayda bir veya iki kere, (2) Haftada bir veya iki kere, (3) Haftada üç veya daha fazla kere seçenekleri arasından seçerek yanıtlamışlardır. Altıparmak (2010) çalışmasında Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi iç

tutarlılık katsayısını Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 1) için $\alpha = .90$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 2) için $\alpha = .88$ anketin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) tüm ölçek için $\alpha=.94$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha=.91$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha=.90$ olarak hesaplanmıştır. B Bölümü (sıklık) tüm ölçek için $\alpha=.95$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha=.92$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı: Çocukların sözcük yazı farkındalığı beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Clay (1979) tarafından geliştirilmiş ve Bayraktar (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan Yazı Kavramları (Kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü, başlık, yazının okunuş yönü, soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya doğru, yazının işlevi ve harf kavramları gibi) 14 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut ise Sözcük Tanıma (büyük ve küçük, kısa ve uzun, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı vb.) 12 maddeden oluşmaktadır. Yazı Kavramları alt testi için Nine Ducks Nine (Hayes 1990) hikâyesi; Sözcük Tanıma alt testi için ise Spot Bakes A Cake (Hill, 1994) hikâyesi kullanılmıştır. Çocuğun Yazı Kavramları alt testinden alabileceği en yüksek puan toplam 16 puan; Sözcük Tanıma alt testinden alabileceği en yüksek puan ise toplam 12 puandır. Değerlendirme Aracı'nın iç tutarlılık katsayıları Yazı Kavramları alt boyutu için $\alpha=.93$ "Sözcük Tanıma" alt boyutu için $\alpha=.92$ olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise, güvenilirlik katsayısı Yazı Kavramları alt boyutu için $\alpha=.71$ Sözcükleri Tanıma alt testi için $\alpha=.77$ olarak hesaplanmıştır. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın tamamının iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha= .82$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.1. Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle 19.04.2018 tarihinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2018/81 protokol numaralı etik kurul izin belgesi alınmıştır. Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra araştırmacı Aksaray merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıfı belirlemiştir. Bu okullara 395 adet Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi dağıtılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerden anketleri velilere ulaştırmaları istenmiştir. Dağıtılan anketlerden 224 tanesi çocukların ebeveynleri tarafından yanıtlanmış ve geri dönmüştür. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya gönüllü olan 180 çocuğa araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Uygulama sınıf dışında sessiz bir ortamda her çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Test, her çocuk için ortalama 10 dk. sürmüştür. Araştırmacı uygulama sırasında çocuklara hikayeye ilgili soru sorarken aynı zamanda aldığı yanıtı göre puanlamayı da gerçekleştirmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin gruplar arası normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu için hem Kolmogorov-Smirnov test sonucuna hem de basıklık çarpıklık değerlerine (-1, +1) bakılarak normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Büyüköztürk. 2011). Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) ve Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı için betimsel analiz (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer) gerçekleştirilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve alt boyutları (yapılandırılmış etkinlikler ve yapılandırılmamış etkinlikler) ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük

Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve alt boyutları (Yazı Kavramları ve Sözcük Tanıma) arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi sonuçları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular

3.1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) maddelerine ortalama 2.55 ile 3.65 arasında yanıt verdikleri görülmüştür. Önem maddelerinin ortalaması 3.15'dir. Ebeveynlerin 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliğinden 33'ünü 3.0' den yüksek (çok önemli olduğu halde kesinlikle gerekli olmadığı) bulduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 ve Tablo 2'de ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri öneme dair ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin en çok önem verdiği ilk beş etkinliğe dair ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Etkinlik	\bar{x}	SS
10	Hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek	3.65	.666
2	Hikaye okurken çocuğa sorular sormak	3.63	.709
15	Çocuğunuza okurken bilinmedik kelimelerle karşılaşıldığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak	3.62	.737
20	Çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek	3.56	.778
39	El kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak	3.56	.743

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları belirlenmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin en az önem verdiği son beş etkinliğe dair ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Etkinlik	\bar{x}	SS
3	Çocuktan bir kelime veya ismin hece sayısına göre el çırpmasını istemek	2.76	1.057
21	Çocuğa bir kelimenin veya bir ismin ilk sesini değiştirmesini istemek mesela, Murat'ı surat olarak değiştirmek).	2.63	1.055
32	Dil sürçmeli tekerlemeler söyletmek	2.63	.980
16	Televizyonda, radyoda veya sokakta duyduğunuz kafiyeli şarkıları söylemek	2.58	.977
31	İki kelime söyleyip bunların kafiyeli olup olmadığını sormak	2.55	1.057

Ebeveynlerin en az önem verdikleri etkinliklerin ses ve uyakla ilgili etkinlikler olduğu görülmektedir.

3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) puanlarına ilişkin betimsel analizler yer almaktadır.

Tablo 3. Okuma yazmaya hazırlık anketi B bölümüne (sıklık) ilişkin betimsel analizler

	En düşük	En yüksek	\bar{x}	SS
OYHA (B Bölümü)				
Yapılandırılmamış Etkinlikler	0	66	30.06	13.787
Yapılandırılmış Etkinlikler	4	69	38.89	13.141
Toplam	4	135	68.95	25.675

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları, alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının ($\bar{x}=30.06$), yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarından ($\bar{x}=38.89$) düşük olduğu bulunmuştur.

3.3. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul öncesi dönemde sözcük yazı farkındalığı değerlendirme aracı'na ilişkin betimsel analizler

	En düşük	En yüksek	\bar{x}	SS
Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı				
Yazı Kavramları	2	17	13.89	2.968
Sözcük Tanıma	0	12	8.06	2.857
Toplam	3	29	21.95	5.184

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyutlara ait betimsel analiz bulguları incelendiğinde; çocukların toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde; sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 5. Okuma yazmaya hazırlık anketi ile okul öncesi dönemde sözcük yazı farkındalığı değerlendirme aracı arasındaki korelasyon sonuçları

Alt Boyutlar	Yazı Kavramları	Sözcük Tanıma	SözcükYazı Farkındalığı	Önem	Önem Y. mamış	Önem Sıklık Y. Mış	Sıklık Y. mamış	Sıklık Y. mış
Yazı Kavramları								
1								
Sözcük Tanıma								
	.584*	1						
Sözcük Yazı Farkındalığı								
	.894**	.885**	1					
Önem								
	.354**	.177*	.301**	1				
Önem Y. mamış								
	.321**	.145	.264**	.965**	1			
Önem Y. mış								
	.365**	.200**	.319**	.957**	.849**	1		
Sıklık								
	.276**	.152*	.241**	.517**	.468**	.530**	1	
Sıklık Y. mamış								
	.226**	.112	.191**	.476**	.479**	.434**	.956**	1
Sıklık Y. mış								
	.301**	.179*	.271**	.511**	.411**	.579**	.951**	.818**

Korelasyon katsayılarının referans aralığı $r=.10-.29$ arası düşük, $r=.30-.49$ arası orta ve $r=.50-1$ arası yüksek düzey olarak alınmıştır (Cohen, 1988).

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) ile

- B bölümü (sıklık) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.517$ $p<0.01$),
- B bölümü (sıklık) yapılandırılmamış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.476$, $p<.01$),
- B bölümü (sıklık) yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.511$, $p<.01$) bir ilişki vardır.

Ebeveynlerin evde okuma yazma hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile bu etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A bölümü (önem) ile

- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.301$ $p<.01$) bulunmaktadır.
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.354$ $p<0.01$);
- Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.177$ $p<0.05$) vardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B bölümü (sıklık) ile

- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.241$ $p<0.01$),
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.276$ $p<0.01$),
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.152$ $p<0.05$) vardır.

Analiz sonuçları, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam, yazı kavramları ve sözcük tanıma alt boyutu puanlarının düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları belirlenmiştir. Alan yazında pek çok araştırma, çocukların hikaye kitapları aracılığıyla ailesiyle kurduğu sözlü iletişim ile okuma yazma başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (DeTemple, 2001; Lefebvre, Tredeau ve Sutton, 2011; Rush, 1999; Senechal ve LeFevre, 2002; Walker ve ark., 1994). Bu çalışmada ebeveynlerin hikâye kitaplarına önem verdiğinin ve çocuklarıyla kitap okurken etkileşim kurarak onları konuşmaya teşvik ettiğinin ortaya konması bu açıdan önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Ebeveynlerin en az önem verdikleri etkinliklerin ses ve uyakla ilgili etkinlikler olduğu görülmüştür. Bee ve Boyd'a (2002) göre ses farkındalığı becerisi okul öncesi dönemde başlamakta ve okul döneminde gelişerek okuma yazma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki bir çocuğun dili kazanımında ve etkili kullanımında ses farkındalığına ilişkin deneyimlerle karşılaşması beklenmektedir. Ebeveynlerin ses farkındalığına önem vermelerini, okuma yazmanın sadece hikaye okumak, kalem kağıt etkinliklerinden oluşmadığını algılamalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin ses farkındalığına yönelik etkinlikler yaparak ebeveynlerin dikkatini çekmeleri, araştırmacıların ise aileleri bu konuda bilinçlendirecek çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine ait iki alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ebeveynlerin yapılandırılmamış etkinliklere verdikleri önemin (ortalama= 3.07) yapılandırılmış etkinliklere verdikleri önemden (ortalama= 3.23) düşük olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler, evde çocuklarıyla birlikte hikaye okuyup, hikayede geçenler hakkında konuşmak, çocuk resim yaparken değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek gibi okulda yapılan etkinliklere benzer şekilde materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi tekerlemeler söylemek, legolarla oynamak gibi genellikle ailenin günlük rutinlerinde yer alabilecek yapılandırılmamış

etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulmaktadır. Altıparmak (2010) çalışmasında bu bulguyla paralel olarak ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulduklarını ortaya koymuştur. Ebeveynlerin yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin okuma yazmaya hazırlıkta yapılandırılmış etkinlikler kadar katkı sağladığını fark etmeleri amacıyla çalışma grubunu ebeveynlerin oluşturduğu uygulama süreci içeren araştırmalar planlanmalıdır.

Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının (ortalama=30.06), yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarından (ortalama=38.89) düşük olduğu bulunmuştur. Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro (2006) sadece beceri kazanımına odaklanan ebeveynlerin, çocuklara doğrudan kağıt kalem, çalışma sayfaları vb. yoluyla okuma yazmaya hazırlama eğiliminde olduklarını, bütüncül bir bakış açısına sahip ebeveynlerin ise okuma yazmaya hazırlık sürecinde çeşitli yöntemler tercih ettiklerini belirtmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yalnızca kağıt, kalemle yapılan ya da okulda gerçekleştirilen çalışmalara benzer çalışmalar olarak düşünülmemelidir. Çocukların el-göz koordinasyonu kurmaları gereken masa oyunları (jenga gibi), hafıza oyunları, problem çözme ve tahmin oyunları gibi etkinlikler de çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen etkinliklerdendir (MEB, 2013). Ebeveynlerin genellikle materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri önemli ve genellikle bu etkinlikleri gerçekleştirmelerine neden olarak öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları gösterilebilir. Aileler, bu konuda öğretmenin uygulamalarından etkileniyor olabilir. Alan yazında, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında genellikle kitap kalem gibi materyaller gerektiren çalışmalar yaptıklarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Aktaş Arnas vd., 2003; Dönmezler, 2016; Ertürk, Gönen ve Pianta, 2017).

Çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazı Kavramları kitabı okumaya nereden başlanacağı, okumanın ne tarafa doğru yapılacağı, önce hangi sayfanın okunacağı, harf farkındalığı gibi becerilerden oluşmaktadır. Sözcük Tanıma ise metinde ya da konuşmada ifade edilen sözcükleri ayırt etme becerisidir. Araştırma grubunda yer alan çocukların yüksek düzeyde yazı farkındalığının olmasına neden olarak öğretmenlerin çocukları yazılı uyarılarla sıklıkla karşılaştırmaları olabilir. Öte yandan, çocukların çalışma sayfalarında yer alan yazılı yönergelerle aşına olmalarından da kaynaklanabilir. Sözcük tanıma becerilerinin orta düzeyde olması çocukların kitap merkezinde çok zaman geçirmemelerinden, öğretmenin çocuklarla birlikte kitapları, dergileri inceleyerek dikkatlerini sözcüklere çekmemiş olmasından kaynaklanabilir. Bununla beraber, çocukların bu beceriye ilişkin orta düzeyde de olsa bir farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Çocukların sözcük ve yazı farkındalığını okul öncesi dönemde kazanmalarının ilkokulda okuma yazma öğrenimi sürecinde olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Alan yazında birçok araştırma bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Farver, Nakomoto ve Lonigan çalışmalarında (2007) erken yıllardaki yazı farkındalığının, ilerleyen yıllardaki okuma becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Hart ve Risley'in çalışmasında ise (2003), üç yaşındaki çocukların sahip oldukları sözcük bilgilerinin üçüncü sınıfı bitirdiklerindeki okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuklara hikaye okunurken sözcükleri ayırt etmesini sağlamak amacıyla okuyan kişinin yazıları parmakla takip etmesi, okuduğu sözcükleri göstermesi,

sözcükler hakkında soru sorması, günlük hayatta tabela, menü, kimlik, kart gibi sözcükleri fark etmesini sağlayacak uyaranlarla karşılaştığında bunlar hakkında konuşması önerilmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, okuma yazmaya hazırlığa önem veren ebeveynler verdikleri önemi uygulamaya yansıtılmaktadır. İlişki düzeyinin yüksek olması, evde çocuğun desteklenmesine ilişkin çabanın arka planında ebeveynin bu çabanın önemine olan inancı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa karşı duyarlı olmasının çocuğun sözcük yazı farkındalığını arttıracaklarını göstermektedir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin evdeki desteği arttıkça çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde kazanmaları gereken önemli becerilerden olan sözcük yazı farkındalığı becerileri de gelişmektedir. Bu bulguyla paralellik gösteren çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Özen Altınkaynak (2016) araştırmasında Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı geliştirerek, deney grubundaki çocukların evde aileleri tarafından okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesini sağlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sözcük yazı farkındalığı testi puanlarının kontrol ve placebo gruplarındaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Wood (2002) araştırmasında benzer şekilde evde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığının; çocukların sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, akılda tutma becerileri ile okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda ise, çocukların sözcük ve yazı farkındalığının gelişimi evde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliğine göre değişmiştir. Örneğin; Sénéchal (2006) ile Hood ve arkadaşları (2008) araştırmalarında evde çocuklara kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olmadığı ancak sözcük farkındalığını geliştirdiğini saptanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada ebeveynlerin okuma yazma etkinliklerine verdikleri önem, bu etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı ve pozitif yönlü ancak, düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, bu araştırmada ele alınan ebeveyne ilişkin özelliklerin dışında çocukların sözcük yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesiyle ilişkili olabilecek başka faktörlerin de incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmacılara çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri ile ilişkili olabilecek diğer faktörlerin ortaya konmasını sağlayacak yeni araştırmalar planlamaları önerilmektedir. Sözcük yazı farkındalığı becerilerinin ilişkili olduğu faktörlerin ortaya konmasının çocuklar okuma yazma sürecine geçmeden önce nitelikli bir erken müdahalenin gerçekleştirilebilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Bununla beraber, okuma yazmaya hazırlık kapsamında gerçekleştirilebilecek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler ile ilgili seminer ve atölye çalışmaları aracılığıyla ebeveynlerin bu konudaki yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

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

- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., Haktanır (Ed.) *OMEPE Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 435- 450) İstanbul: Ya-pa.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, E. (2017). *Evdeki okuma-yazma çevresinin, okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: bir aracılık modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bee, H., Boyd.D (2002). *Life span development* (3th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: Experiments by the nature and design*. London, England: Harvard University Press.
- Burns, C.P., Roe B.D. & Ross E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkökuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Clay, M. (1979) *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Coe, G. (2009). *Tools of the mind-literacy activities for young children*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coşkun, L. (2016). *Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2), 75-80.
- Detemple, J. M. (2001). *Parents and children reading books together*. In D. K. Dickinson & P. O. Patton (Eds.), *Beginning literacy with language: young children learning at home and school* (Pp. 31-51). Baltimore: Brookes
- Diaz, S. L. (1989). *The Home environment and Puertorican children's achievement: A researcher's diary*, (Bul. Kyn. Satır, 1996), The National Association for Education Conference, Hulston, April-May.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M.S. & Pianta, R. (2017). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(4), 880-895.
- 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.

- Fontaine, N. S., Torre, D. L., & Grafwallner, R. (2004). Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 99-109.
- Frank, C. (2009). I'm making a fixing machine:" *Conversation and the development of writing in young children. California Reader*, 42 (3), 39.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn L.(2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educaional Psychology*, 100, 252-271.
- Justice, L.M. & Ezell, H. K.(2001). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Amerikan Journal of Speech-Language Pathology*. 11, 17-29.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 Yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51.
- 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.
- 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(5), 596-613.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Manning, M. (2004). A world of words. *Teaching Pre K-8*, 34(7), 78-79.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nebrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy*. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 2007).
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- Özen Altınkaynak, Ş.(2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen Altınkaynak, Ş. & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185- 204.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics In Early Child Special Education*, 19, 3-14.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Senechal, M (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Senechal, 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.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M. & Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-239.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy*. Second Edition. Pearson Education Inc. Boston.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, J. (1994). Predictions of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Wood, C.(2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research Reading*, 25(3), 241-258.

Extended Summary

1. Introduction

Early literacy skills consist of verbal language skills, phonological awareness, writing awareness, alphabet knowledge, and writing testing before writing (Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 2001). These skills help children learn reading and writing easily. Supporting children's early literacy skills by parents, planning the home environment according to develop children's early literacy skills, reading books together, singing rhymes, pay children's attention to the written materials, being a role model for reading are so critical for reading and writing learning process (Çelenk, 2003; Law, 2008; Lonigan, Burgess and Anthony, 2000; Riley, 1996; Weigel et al., 2010). When the national literature was examined, it was seen that there is a limited number of studies examining the relationship between early literacy practices of parents and children's early literacy skills. (Aydoğdu, 2017; Büyüктаşkapu, 2012; Coşkun, 2016; Keleş Ertürk, 2017; Özen Altinkaynak, 2014). In this study, word and print awareness skills were focused as early literacy skills, and it was aimed to examine the relationship between parents' practices about early literacy and children's word and print awareness skills.

2. Method

The research was carried out by using the correlational research model, which is a quantitative research method. The sample of the study is composed of parents of 224 children selected through simple random sampling method from 60-84-month-old children who were currently attending to pre-schools in the center of Aksaray province and central villages, and 180 children selected through convenient sampling method among these families. Early Literacy Questionnaire, Word and Print Awareness Assessment Tool, and Teacher-Family Personal Information Form were used. Descriptive analyses and Pearson correlation analyses were preferred to analyses the data.

3. Findings, Discussion, and Results

It was seen that parents think that thirty activities among forty-five activities are so critical for children, but they do not think they are so necessary to do together at home. Parents found the activities related to storybooks and structured activities more important and applied them. Activities related to phonological awareness were stated to be less important by parents, and also they state that they prefer to do these activities at home less than the others. It is suggested that teachers should attract the attention of parents by doing activities for phonological awareness, and researchers should carry out studies that will raise awareness of parents. It was determined that parents give importance and prefer to do structured activities than unstructured activities at home. So, researchers should carry out studies that attract the attention of parents through unstructured activities and make them experience these activities with their children. Total scores of children's word and print awareness and the sub-score of children's writing concepts were high, and the sub-score of their word recognition was moderate. In order to enable children to distinguish words while reading the story, it is recommended the person who reads the child to follow the words with finger, show the words s/he reads, ask questions about the words, talks child about words on signs, menus, identity cards etc. in daily life. When the relationship between giving importance to early literacy activities and frequency of doing them at home was examined, it was seen that there is a positive and high level of relationship. According to this finding, it can be said that parents reflect their perceptions on implementation regarding early literacy skills. Also, it was seen that there is a positive and low relationship between the parent's perceptions on early literacy skills and children's word and print awareness skills. This finding shows that if parents give importance to early literacy skills at home, children's word and print awareness skill

levels increase. There is a positive and low relationship between the frequency of doing early literacy activities at home and children's word and print awareness skills. According to this finding, parents' critical role in developing children's word and print awareness skills during the reading and writing learning process of children were presented. As a result of this finding, it was suggested to increase parents' capability on early literacy with the help of presenting sample structured and unstructured activities, seminars, and workshops.

Etik Beyannamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 19.04.2018

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2018/81

Araştırma makalesi: Kılıç, Ş. & Ertürk-Kara, H. G. (2020). Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 35-50.