Eğitim ve Bilim

Cilt 41 (2016) Sayı 186 185-204

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi *

Şenay Özen Altınkaynak [1], Berrin Akman [2]

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarına uygun, ailelere yönelik olarak geliştirilen okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 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 değişkeni ise çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileridir. Deney grubunu oluşturan ailelere 23 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfına devam eden 55 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Uygulanan Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının 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. Araştırmada Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların alıcı ve ifade edici dil, ses farkındalığı, sözcük ve yazı farkındalığı ile görsel algı becerileri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programı

Okuryazarlık

Aile okuryazarlığı

Okuma yazmaya hazırlık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.06.2016

Kabul Tarihi: 26.08.2016

Elektronik Yayın Tarihi: 27.09.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.6711

* Bu çalışma Şenay Özen Altınkaynak'ın Prof. Dr. Berrin Akman danışmanlığında yürüttüğü "Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi başlıklı doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

[1] Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, ozensenay@gmail.com

[2] Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, berrin.akman@gmail.com

Giriş

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 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 arttırma, 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 ve Herrmann, 2004). 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.

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 etkilemediğini 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 10 aile ile yarı-yapılandırılmış bir

protokol kullanarak röportaj yapmıştır. 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 oradaki etkinliklere daha fazla katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca aileler programın hem kendileri hem de çocuklarının sosyal gelişimlerine katkı sağladığını da vurgulamışlardır.

Evde sağlanan okuma yazma çevresinin okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma ve dil becerilerinin gelişimine katkılarını inceleyen bir başka araştırma Weigel, Martin ve 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 okuma yaptıklarında, evde çocuklarının kullanımı için resimli kitaplar sağladıklarında, çocukları ile kütüphaneye gittiklerinde ve tekerleme ezberlettirdiklerinde, hikâye anlattıklarında, resim çizdirdiklerinde 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 araştırma sonuçları ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki tutum ve davranışlarının önceden sahip oldukları bilgiler ve edindikleri deneyimlerle ilişkili olduğunu da 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 ailelere 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. Bu bağlamda araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarına uygun, ailelere yönelik olarak geliştirilen okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocukların; ifade edici dil ve alıcı dil becerileri, fonolojik farkındalık becerileri, sözcük ve yazı farkındalığı becerileri ve görsel algı becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- İzleme testi sonunda, Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki artış (ifade edici ve alıcı dil, fonolojik farkındalık, görsel algı, sözcük ve yazı farkındalığı becerileri), bu programa katılmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki artışa göre ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 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. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık programı, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçları ile ailelerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan; okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailenin rolüne dikkat çekerek, çocuklarının gelişimini destekleme konusunda ailelere bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar geliştirmeyi amaçlayan bir programdır. Programın 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 olmaktadırlar. 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. 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. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı 23 oturumdan oluşmaktadır. 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.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ise çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileridir. Bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki etkisini araştırırken, olası karıştırıcı değişkenlerin kontrol altına alınması gerekir. Bu nedenle araştırmada çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde meydana gelen değişimin, uygulanan programdan kaynaklandığının ortaya konması 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 ailelere 23 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde 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, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde belli ölçütleri karşılayan veya belli özellilere sahip olan bir veya daha özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki katılımcı sayıları başlangıçta her grup için 20,

toplamda 60 katılımcı olacak şekilde belirlenmiştir. Ancak deney grubunda 2 ve plasebo grubunda 3 anne çeşitli gerekçelerle araştırmaya devam etmemiştir. 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 % 34,5'inin ortaokul, % 27,3'ünün ilkokul ve % 36,4'ünün lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Sadece bir annenin önlisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında, 26 kız ve 29 erkek olmak üzere toplam 55 çocuk araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Uygulanan Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin verileri 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. Fonolojik Farkındalık Ölçeği, çocukların sese olan duyarlılıklarını ölçmek amacıyla Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Beş görev ve 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. Programın çocukların sözcük dağarcığı becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için, Bayraktar (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Preschool Word and Print Awareness" (Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. 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 hikaye kitabı kullanılmaktadır. Çocukların verdiği doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilir. Yazı kavramları alt testinin 4., 5. ve 12. maddelerinde 0, 1 ve 2 puan alınabilmektedir. 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. 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).

Verilerin Analizi

Araştırmada Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. 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 oluştuğu bu test sonuçlarına göre belirlenmiştir. 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 çözümlenmiş ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

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 elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. 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 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 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

Tablo 1 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 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 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			

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının sırasıyla; alıcı dil boyutunda standart puan, ifade edici dil boyutunda standart puan 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 ($\overline{X}$=105,40, $\overline{X}$=108,50, toplam: $\overline{X}$=213,9), hem kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından ($\overline{X}$=98,74, $\overline{X}$=95,47, $\overline{X}$=194,3) hem de plasebo grubunda yer alan çocukların puanlarından ($\overline{X}$=99,19, $\overline{X}$=95,35, $\overline{X}$=194,5) 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 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 alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Wasik ve Herrmann'a (2004) göre, 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 yüksek performansla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Press (2008), 4 yaşında çocukları olan 367 Afrika kökenli Amerikalı, Beyaz, Latin Amerikalı ebeveyn ile bir araştırma yürütmüştür. 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. 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.

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 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 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 3 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'te verilmiştir.

Tablo 4. 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			

Tablo 4'e 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 ($\overline{X}$=6,12, $\overline{X}$=6,03, $\overline{X}$=5,81, $\overline{X}$=5,49, $\overline{X}$=6,23, Toplam: $\overline{X}$=27,13) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=3,97, $\overline{X}$=4,52, $\overline{X}$=3,87, $\overline{X}$=2,70, $\overline{X}$=3,05, Toplam: $\overline{X}$=17,62) ve plasebo grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=4,20, $\overline{X}$=4,69, $\overline{X}$=4,17, $\overline{X}$=2,71, $\overline{X}$=3,28, Toplam: $\overline{X}$=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 ve diğerlerine 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 (2008) göre, 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, bilmeceler, 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 öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri evde uygulamaları, deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık puanlarının yüksek olmasının nedeni olarak düşünülebilir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 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 5 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 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 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 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 6'ya 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 Ölçeğine ilişkin puanları ($\overline{X}$=14,45, $\overline{X}$=9,97, toplam: $\overline{X}$=24,43) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=10,52, $\overline{X}$=5,69, toplam: $\overline{X}$=16,23) ve plasebo grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=10,03, $\overline{X}$=5,64, toplam: $\overline{X}$=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 (aktaran Press, 2008). Horner (2004), Lefebvre, Tredeau ve Suttun (2011) sesli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığı ve harf bilgisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların yazı ve harf bilgisinin geliştirilmesinde, sesli kitap okumanın etkili olduğunu göstermiştir. Samuelsson ve diğerleri (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 diğerleri (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 etkinliklerini 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 vd., 2011; Horner, 2004; Justice ve Ezell, 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.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan çocukların Frostig Görsel Algı Ölçeği sontest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 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 7 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 sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 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			

Tablo 8'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 ($\overline{X}$=44,98, $\overline{X}$=94,91, $\overline{X}$=64,85, $\overline{X}$=74,75, $\overline{X}$=55,17, toplam: $\overline{X}$=334,72) kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=44,85, $\overline{X}$=77,11, $\overline{X}$=57,01, $\overline{X}$=66,96, $\overline{X}$=46,87, toplam: $\overline{X}$=292,82) ve plasebo grubunda yer alan çocukların aldıkları puanlardan ($\overline{X}$=44,90, $\overline{X}$=77,26, $\overline{X}$=56,68, $\overline{X}$=66,44, $\overline{X}$=46,39, Toplam: $\overline{X}$=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 ve Bell, 2000; Senechal ve 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 ve 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 bulundukları söylenebilir.

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 ifade edici dil ve alıcı dil becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 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				
		$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
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**

Tablo 9 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 ($\overline{X}$=214,33; $\overline{X}$=194,75; $\overline{X}$=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 ve diğerleri (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 üzerinde olumlu etkileri devam etmektedir.

Deney grubundaki çocukların ses farkındalığı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Fonolojik Farkındalık Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Fonolojik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları		Son test		İzleme testi				
		$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	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***

Tablo 10 incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Fonolojik Farkındalık Ölçeği sontest 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 ($\overline{X}$=31,94; $\overline{X}$=20,60; $\overline{X}$=23,11). Bu bulgular, araştırmanın "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 sözcük ve yazı farkındalığı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. 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				
		$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	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***

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların Sözcük ve Yazı Farkındalığı Testi sontest 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 gurubu toplam sontest puan ortalamaları ile izleme testi arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, deney grubunun son test puanlarının oldukça yüksek olmasından kaynaklanabilir. Tabloda görüldüğü gibi, her üç gruptaki çocukların izleme ölçümü puanlarının ortalamaları sontest 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 ($\overline{X}$=25,67; $\overline{X}$=18,60; $\overline{X}$=19,00). 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 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 görsel algı becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testi sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. 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				
		$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
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***
KONTROL (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***

Tablo 12 incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Frostig Görsel Algı Testi sontest 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 ($\overline{X}$=350,50; $\overline{X}$=304,80; $\overline{X}$=304,24). Bu bulgular, araştırmanın "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 ve diğerleri (2014), aile okuryazarlık programına katılan ailelerin algılarını ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü boylamsal araştırmada, programın uzun ve kısa süreli faydalarını belirlemeyi amaçlanmışlardır. 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.

Sonuç ve Öneriler

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, mekanla konumun algılanması, mekansal 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. Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir: Aileler çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için evde nitelikli bir okuma yazma çevresi yaratmalıdırlar. Ev ortamı çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir (örn. çocukların ulaşabileceği bir kitaplık oluşturma, çocuğun odasında yazılı etiketler kullanma gibi). 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. Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini nasıl destekleyebilecekleri konusunda öğretmenden yardım isteyebilirler. Ailelere erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için, yapılandırılmış etkinliklerin yanı sıra gün içinde gelişen fırsatları değerlendirmeleri, çocuklarıyla sohbet etmeleri önerilebilir. 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. 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. Bu programların yalnızca erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi değil, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi de araştırılabilir.

Kaynakça

Akaroğlu, E. 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.

Anderson, A., Anderson, J. ve Teichert, L. (2013). Through a rear-view mirror: Families look back at a family literacy program. *School Community Journal, 23*(2), 33-54.

Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boyle, E. (2006). *The effects of a parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.

Bracken, S. S. ve 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.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve 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. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C. ve Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, *29*, 33-49.

Dankert, H. L., Davies, P. L. ve Gavin, W. J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool. *The American Journal of Occupational Therapy, 57*(5), 542-549.

Evans, M. A., Shaw, D. ve Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *54*(2), 65-75.

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.

Justice, L. M. ve 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.

Kazak Berument, S. ve Gül Güven, A. (2010). *TİFALDİ: Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Lefebvre, P., Trudeau, N. ve 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.

Mcgee, L. M. ve Morrow, L. M. (2005). *Teaching litreacy in kindergarten*. London: The Guilford Pres.

MEGEP. (2007). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları: Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. 12 Şubat 2014 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/okumayazmayahazirlik.pdf adresinden erişildi.

Navah, Z. R., Orit, L. Shifra, C. H. ve 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.

Phillips, B., M., Menchetti, J. C. ve 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.

Powell, D. R. (2004). Parenting education in family literacy programs. B. Wasik (Ed.). *Handbook of family literacy programs* içinde (s. 157-173). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Press, A. A. (2008). *The effect of a home-based family literacy program on parents' involvement in their children's literacy development* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Toronto.

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

Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., ... ve Olson, R. (2005). Environmental and genetic influences on prereading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), 705.

Saracho, O. N. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, *6*(2), 103-117.

Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), *445-460.*

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P. ve 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.

Sonnenschein, S. (2002). Engaging children in the appropriation of literacy: The importance of parental beliefs and practices. O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.). *Contemporary perspective in literacy in early childhood education* içinde (Cilt 2, s. 127-149). Connecticut: Information Age Publications.

Storch, S. A. ve 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.

Swain, J., Brooks, G. ve Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research, 12,* 77-91.

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.

Wasik, B. H. ve Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. B. H. Wasik (Ed.). *Handbook of family literacy* içinde (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Weigel, D. ve Martin, S. (2007). *The crucial role of parents in children's literacy and language development*. University of Nevada Cooperative Extension.

Weigel, D., Martin, S. ve 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.

Wood, C. (2002). Parent–child pre–school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, *25*(3), 241-258.

Yangın, B., Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2008). Fonolojik farkındalık ölçeği I. 15 Mart 2013 tarihinde http://www.academia.edu/2030482/ adresinden erişildi.

Yüksel, Ö. (2009). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı egitim programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.