DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜREL SERMAYE VE ERKEN OKURYAZARLIK İLİŞKİSİNDE KELİME BİLGİSİNİN ARACILIK ETKİSİ

İKRAM KARADUMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

DÜZCE, 2024

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜREL SERMAYE VE ERKEN OKURYAZARLIK İLİŞKİSİNDE KELİME BİLGİSİNİN ARACILIK ETKİSİ

İkram KARADUMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN

DÜZCE, 2024

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KÜLTÜREL SERMAYE VE ERKEN OKURYAZARLIK İLİŞKİSİNDE KELİME BİLGİSİNİN ARACILIK ETKİSİ

İkram KARADUMAN tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN _____
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA _____
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Seyit ATEŞ _____
Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 18/01/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

18.01.2024

İkram KARADUMAN

TEŞEKKÜR

Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün "Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır." sözünü şahsım adına rehber edindiğim bu yolda; yaptığım araştırmanın başından sonuna kadar geçen süreçte değerli görüş ve bilgilerini, kıymetli zamanını, hayata ve eğitime olan inancını her daim aktaran, araştırmamın planlanması, uygulanması ve sonuçlanmasında önemli katkıları olan tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e en içten duygularımla saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans birinci sınıftan itibaren bana öğrencisi olmamın haklı gururunu yaşatan; hayatıma kattığı dokunuşları, saygıdeğer düşünceleri, hayata, insanlığa ve çocuklara olan farklı bakış açısıyla, akademik bilgi ve deneyimleri ile her zaman yanımda olan, yüksek lisansa başlamam için verdiği cesaret ve inancıyla üzerimde sonsuz emeği olan kıymetli hocam Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca akademik bilgi ve deneyimleriyle bizlere yol gösteren, gerek ders içinde gerek ders dışında kıymetli sohbetleriyle farklı bakış açıları kazandıran değerli hocalarım Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya, Doç. Dr. Erol SÖZEN'e, Dr. Öğr. Ufuk GÜVEN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda kullandığım "Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)" için kıymetli vaktinden ayırarak verdiği eğitim ve izin için Prof. Dr. Seyit ATEŞ'e, araştırmamda katkıları olan diğer hocalarım Prof. Dr. Sami GÜLGÖZ ve Dr. Öğr. Yunus Emre AVCI'ya, araştırmama katılan kıymetli çocuklara ve annelerine en içten teşekkürlerimi sunarım

Araştırma sürecinde beni yalnız bırakmayan, sevgi ve sabırla destekleyen, yaşamımı varlıklarıyla güzelleştiren arkadaşlarım Ayşegül YILDIRIM'a, Zekiye ŞENGÜL'e, Ayşe ÖNER'e, Şerife Damla ŞENLİKCİ'ye, Medine ALAGÖZ'e, Melike SEZGİN'e, Feride Büşra SEZER'e, Neslihan ÖZKURT'a ve Gizem Ezgi KÖSEOĞLU'na en içten duygularımla teşekkürlerimi sunarım. Son olarak maddi manevi destekleriyle her daim yanımda olan, sevgileriyle her yaşımı özel kılan canım babam Hacı KARADUMAN'a ve canım annem Türkiye KARADUMAN'a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

18.01.2024

İkram KARADUMAN

İÇİNDEKİLER

SİMGELER VE KISALTMALAR ix
ŞEKİL LİSTESİ x
TABLO LİSTESİ xi
ÖZET xii
ABSTRACT xiii
BÖLÜM 1- GİRİŞ 1
1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI 3
1.1.1.Denenceler 4
1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 4
1.3.ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 5
1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 6
1.5.TANIMLAR 6
BÖLÜM 2- LİTERATÜR 7
2.1.ERKEN OKURYAZARLIK 7
2.1.1.Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tanımı ve Erken Okuryazarlık İle İlgili Kavramlar 8
2.1.1.1.Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık 9
2.1.1.2.Kelime Bilgisi (Sözcük Dağarcığı) 12
2.1.1.3.Harf ve Alfabe Bilgisi 13
2.1.1.4.Yazı Farkındalığı 14
2.1.1.5.Dinlediğini Anlama Becerileri 15
2.1.1.6.Yazı Yazma Öncesi Beceriler 15
2.1.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler 16
2.1.2.1.Sosyoekonomik Faktörler 16
2.1.2.2.Ev Ortamı 17
2.1.2.3.Aile Katılımı 18
2.1.2.4.Ebeveyn Özellikleri 19
2.2.KÜLTÜR 20
2.2.1.Sermaye 20
2.2.1.1.Kültürel Sermaye 22
2.3.KELİME 30

2.3.1.Kelime Bilgisi 30
2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 33
BÖLÜM 3-YÖNTEM 39
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ 39
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM 39
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 40
3.3.1.Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) 40
3.3.2.Kültürel Sermaye Ölçeği 42
3.3.3.Kelime Bilgi Testi 42
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI 43
3.5.VERİLERİN ANALİZİ 44
BÖLÜM 4-BULGULAR VE YORUM 46
BÖLÜM 5 – SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 51
5.1.ÖNERİLER 55
5.1.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler 55
5.1.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler 56
BÖLÜM 6-KAYNAKÇA 57
7.EKLER 78
7.1.UYGULAMA İZİN YAZILARI 78
7.2.KÜLTÜREL SERMAYE ÖLÇEĞİ İZNİ 82
7.2.1.Kültürel Sermaye Ölçeği 83
7.3.KELİME BİLGİ TESTİ İZNİ 84
7.3.1.Kelime Bilgi Testi 85
7.4.ERKEN OKURYAZARLIK GELİŞİMİNİ BELİRLEME ARACI (EGBA) 89
7.4.1.Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı(EGBA) Uygulayıcı Sertifikası 89
7.5.VELİ ONAM FORMU 90
7.6.KATILIM ONAM FORMU 91
ÖZGEÇMİŞ 92

SİMGELER VE KISALTMALAR

EGBA: Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı

KS: Kültürel Sermaye

KB: Kelime Bilgisi

EOB: Erken Okuryazarlık Becerileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Yapısal Model 4
Şekil 2. Bourdieu'nun Kültürel Sermaye Şekilleri (Avcı, 2015). 24
Şekil 3. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) 42
Şekil 4. Aracılık Modeline Ait Grafik 50

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 4.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimesel İstatistikler 46
Tablo 4.2. Araştırma Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları..... 47
Tablo 4.3. Değişkenler Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere Ait Sonuçlar 49
Tablo 4.4. Aracılık Modeline Ait Yol Katsayıları 50

ÖZET

KÜLTÜREL SERMAYE VE ERKEN OKURYAZARLIK İLİŞKİSİNDE KELİME BİLGİSİNİN ARACILIK ETKİSİ

KARADUMAN, İkram
Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Ocak 2024, 91 sayfa

Bu araştırma, Düzce örnekleminde okul öncesi eğitimi almaya devam eden 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan aracılık modeli ile çocukların erken okuryazarlık becerilerine annelerin kültürel sermaye birikimleri ile kelime bilgi düzeylerinin etkileme durumu tespit edilmiştir. Oluşturulan aracılık modelinde çocukların erken okuryazarlık becerisi içsel değişken, annelerin kültürel sermaye birikimleri dışsal değişken, yine annelerin kelime bilgi düzeyleri aracı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Düzce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ana sınıfına devam eden 60-72 aylık 170 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi formu, EGBA (Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı), Kültürel Sermaye Ölçeği ve Anne Kelime Bilgisi Testi ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz sürecinde betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma; normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları, çoklu normallik için Mardia's katsayısı dikkate alınmıştır. Nedensel ve ilişkisel analizler doğrusal regresyon, aracılık analizleri ve Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde incelenmiştir. Verilerin analizinde JASP kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenlerin arasındaki aracılık durumuna farklı analizlerle bakılmıştır. İlk olarak kelime bilgisinin aracılık etkisinin tam olarak belirlenebilmesi için Baron ve Kenny'nin klasik regresyondan yola çıkarak ön gördüğü koşullar test edilmiştir. Daha sonra JASP içerisindeki aracılık testi kullanılarak, doğrudan dolaylı ve toplam etkiler hesaplanmıştır. Son olarak ise yine JASP içerisindeki Lavaan modülü ile analizlere devam edilerek, aracılık durumuna ait yol katsayılarına ve yol grafiğine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilk adımda, kültürel sermaye ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ancak modele kelime bilgisinin eklenmesiyle bu anlamlı ilişkinin ortadan kalktığı görülmüştür. Bu durumda kelime bilgisinin, kültürel sermaye ile erken okuryazarlık becerileri arasında tam aracı rolde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ebeveynlerin kültürel sermayeleri onların kelime bilgileri üzerinde oldukça belirleyicidir. Ebeveyn kelime bilgisinin ise çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla, araştırmadaki aracılık modeli ile sınırlı kalmak koşuluyla, kültürel sermayenin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki katkısının kelime bilgisi değişkeni ile gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, Kelime bilgisi, Kültür, Kültürel sermaye

ABSTRACT

MEDIATION EFFECT OF VOCABULARY KNOWLEDGE ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL CAPITAL AND EARLY LITERACY

KARADUMAN, İkram
Duzce University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Primary Education
Master of Sience Thesis
Thesis advisor: Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
January 2024, 91 pages

The objective of this study is to investigate the correlation between the early literacy skills of preschool children aged 60-72 months in Düzce and their mothers' vocabulary knowledge levels and cultural capital. A mediation model was created to determine the impact of mothers' cultural capital accumulation and vocabulary knowledge levels on their children's early literacy skills. The mediation model considered children's early literacy skills as an endogenous variable, mothers' cultural capital accumulation as an exogenous variable, and mothers' vocabulary knowledge level as a mediating variable. The sample consisted of 170 children aged 60-72 months and their mothers attending kindergarten and nursery school affiliated with the Ministry of National Education in the city centre of Düzce. The research data were collected using the Personal Information Form, EGBA (Early Literacy Development Assessment Tool), Cultural Capital Scale, and Mother Vocabulary Knowledge Test. Descriptive statistics, including mean and standard deviation, as well as coefficients for normality distribution such as skewness and kurtosis, were considered during the data analysis process. Additionally, Mardia's coefficient was used to assess multiple normality. The study analysed causal and relational connections using linear regression, mediation analyses, and Structural Equation Model (SEM). Data analysis was conducted using JASP. To determine the mediation effect of vocabulary knowledge, the study tested the conditions predicted by Baron and Kenny based on classical regression. Then direct, indirect and total effects were calculated using the mediation test in JASP. The Lavaan module in JASP was then used to analyze the path coefficients and path graph of the mediation status. The results showed a significant relationship between cultural capital and early literacy skills in the first step. However, it was observed that the significant relationship disappeared when vocabulary knowledge was added to the model. Therefore, it can be concluded that vocabulary knowledge fully mediates the relationship between cultural capital and early literacy skills. In conclusion, parental cultural capital is crucial for their children's vocabulary knowledge, which in turn positively contributes to the development of early literacy skills. Thus, it can be concluded that cultural capital contributes to the development of early literacy skills through the variable of vocabulary knowledge, as demonstrated by the mediation model in the study.

Key Words: Early literacy, Vocabulary, Culture, Cultural capital

BÖLÜM 1- GİRİŞ

Okul öncesi eğitim programının temel amaçlarından birisi çocukları ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013). Çocuklar dünyaya geldiklerinden itibaren okuryazarlığa ilişkin becerilere temel oluşturmaya başlarlar. Erken çocukluk döneminde çocuklar, dil gelişimlerini destekleyen uyaranlarla karşılaşma fırsatı bulurlar. Bu uyaranlar çocuğun bütüncül gelişimine özellikle dil gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Yaşamın ilk yılları okuma yazmaya ilişkin temel becerilerin kendiliğinden geliştiği bir dönemdir. Temel becerilere yönelik deneyimler, çocuklarda erken okuryazarlık konusunda farkındalık oluşturmak adına önemlidir (Erdoğan, 2013). Çocuklara kazandırılan deneyimler, okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum ve davranışlar okuryazarlık adına birçok beceriye temel oluşturmaktadır. Temel eğitim dönemi öncesi, okul öncesi eğitim sürecini kapsayan okuryazarlık için gerekli erken okuryazarlık becerilerinin ön şartı olan çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışların tamamını içerir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerileri kritik öneme sahiptir.

Erken okuryazarlık becerileri alan yazında farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara baktığımızda erken okuryazarlık becerileri sözel dil, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, görsel ayırt etme, harf farkındalığı, yazı bilinci ve anlama gibi ön becerilerin tümüdür (Gupta, 2009). Okul öncesi eğitim programında yer alan erken okuryazarlık becerileri ise; "sözel dil becerisi, genel kültür bilgisi, yazı bilinci, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı öncesi çalışmalar" şeklindedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Okuma yazmanın ön koşulu olan beceriler; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, sözel dil becerileri ve yazma becerileri şeklinde yer almaktadır (Niessen, 2003). Alan yazında farklı başlıklar altında belirtilen erken okuryazarlık becerileri şu şekilde açıklanabilir:

Sözel dil becerisi okuma yazmanın temelini oluşturmaktadır. Bu becerisi gelişmiş olan çocuklar sözcüklerin seslerden oluştuğunu kavramaktadır, kendisine anlatılan şeyleri anlamakta ve konuşulanlar hakkında yorum yapabilmektedir (Sevinç, 2003).

Görsel algı çalışmalarıyla çocukların ayırt etme becerilerinin gelişmesi son derece önemlidir. Görsel ayrım becerileri gelişmiş olan çocuklar kitaplara, sembollere, harflere

farkındalık gösterir, benzerlik ve farklılıkları algılar, yön kavramı gelişmiş olup yazının yönünü daha rahat kavrarlar. Bu beceri çocukların harfleri öğrenebilmesinde ve harflerin oluşturduğu kelimelerin bir grup olarak algılanmasında kolaylık sağlamaktadır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008).

Fonolojik farkındalık, kelimelerdeki sesi fark edebilme becerisidir. Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş olan bir çocuk, harf ve kelimeleri telaffuz edebilir, kelimelerin başlangıcı ve sonundaki sesleri fark edebilir, sözcüklerin telaffuzuyla ilgili çalışmalarda ve şiirleri, öyküleri dinlemekten keyif almaktadır (Tuğluk vd., 2008).

Yazı farkındalığı ise yazının işlevleri ve biçimi hakkında farkındalık sahibi olmaktır (Wilson ve Lonigan, 2010). Çocuğun kendi adını tanıması, logoları tanıması, sembollerin sözel bir ifadeye karşılık geldiğini bilmesi, yazı yönünü bilmesi, noktalama işaretlerini ayırt etmesi, yazıyı diğer sembollerden ayırt etmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Ergül, 2016).

Alfabe bilgisi, yazının sembollerden oluştuğunu; bu sembollerin harf veya harf gruplarını, bu harf ve harf gruplarının ise sözcükleri oluşturduğunu anlamayı kapsar. Bu beceri okuma yazmaya doğru atılan önemli bir adım olarak görülmektedir (Griffith, 2008). Alfabe bilgisi, alfabedeki harfleri, harflerin seslerini ve isimlerini, her harfin birbirinden farklı olduğunu ve çocuğun bu harfleri tanımlama yeteneğini içerir. Alfabedeki harflerin seslerini bilme ve harfleri ayırt edebilme becerisi erken okuma adına atılan önemli becerilerden biridir (Niessen, 2003).

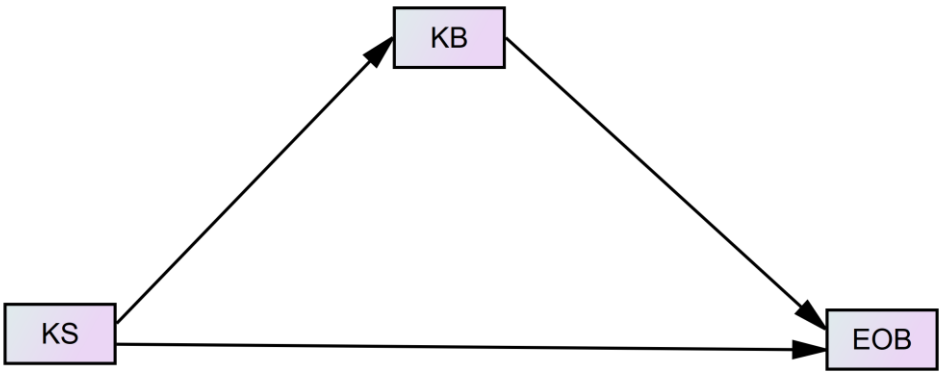
Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında erken çocukluk dönemi kritik öneme sahip olup bu becerilerin kazandırılmasında etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar ekonomik düzeye bağlı nedenler olmakla birlikte (Aram, Fine, Ziv, 2013), çocuğun gelişimsel yetersizlik durumu, ebeveynlerin okuma güçlüğü yaşayıp yaşamaması (Tabors ve Snow, 2001), ev ortamında edinilen sözel ve yazılı dil fırsatları gibi faktörler etkili olmaktadır. Ev ortamında çocuklara etkileşimli kitap okumak ve bu okuma sürecinde annelerin kitapta geçen kelimeleri açıklaması buna bağlı olarak annelerin kelime bilgisi önem arz etmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan, Karaman, 2015; Ergül, Sarıca, Akoğlu, 2016; Pan, Rowe, Singer, Snow, 2005). Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bu faktörler birçok araştırmanın konusu olmuştur. Tüm bu faktörlerden en önemlisi ailedir. Aile, çocuğun sosyalleşme sürecinin başladığı informal bir eğitim ortamı sunarak, çocuğun örgün eğitim öncesinde okuryazarlık deneyimleriyle tanışmaya başladığı ilk yerdir. Doğumdan okul öncesi eğitim kurumuna başlayana kadar

geçen süreçte aileyle etkileşimde özellikle bakımını gerçekleştiren anneler önemlidir. Evde düzenli bir ortamın yer alması, annenin okumaya karşı becerisi çocukların erken okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir (Johnson, Martin, Brooks-Gunn, Petrill, 2008). Annenin kelime haznesinin geniş olması halinde bu durum çocukların sözcük dağarcığı gelişimiyle paralellik göstermektedir (Baydar, Küntay, Yağmurlu, Aydemir, Çankaya, Göksen, Cemalciler, 2014).

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinde annelerin kelime bilgi düzeyleri kadar kültürel sermayelerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Kasıtlı veya kasıtsız olarak insanların kültürlerinden elde ettikleri hayat tarzı, iş yapma şekli, anlayışı bilhassa benliğine kattığı şeyler bireyin kültürel sermayesini oluşturmaktadır. Bireyin aileden veya çevreden kazandığı birikimler, kendi çabasıyla veya eğitim yoluyla elde ettikleri, kalıtımsal olarak benliğinde var olan gizil güçleri; başarılarını ve yeteneklerini ifade etmektedir (Özsoy, 2007). Annelerin kültürel sermayelerinin yüksek veya düşük oluşunun annelerin kelime bilgi düzeylerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Bu noktada ise; annelerin kültürel sermaye birikimleri ile onların kelime bilgi düzeyleri arasındaki olası ilişkinin sorgulanması ve bu ilişkiden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada; annelerin kültürel sermaye birikimleri ve kelime bilgi düzeyleriyle çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır.

1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma; 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi: “Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusudur. Bu problem çerçevesinde denenceler oluşturulmuş ve bu denencelere dayanarak aracılık analizinin inceleneceği yapısal modele aşağıda yer verilmiştir (Şekil 1.).



Şekil 1. Yapısal Model

(**KS=** Kültürel Sermaye, **KB=** Kelime Bilgisi, **EOB=** Erken Okuryazarlık Becerisi)

1.1.1.Denenceler

D1-Annelerin kültürel sermayesi, çocuklarının erken okuryazarlık becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

D2-Annelerin kültürel sermayesi, annelerin kelime bilgi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

D3-Annelerin kelime bilgi düzeyleri, çocuklarının erken okuryazarlık becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

D4- Annelerin kelime bilgi düzeyi, kültürel sermaye ile çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasında tam aracılık rolüne sahiptir.

1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

0-6 yaşı kapsayan erken çocukluk dönemi çocukların gelişim ve öğrenme performanslarının en yüksek olduğu kritik bir dönemdir. Anne karnından başlayarak gelişimin en hızlı olduğu bu keşif yolculuğunun başlangıcı, erken çocukluk dönemidir. Yaşamın ilk üç yılında kazanılan deneyimlerin ilerleyen yıllardaki akademik becerileri üzerindeki olumlu etkisi birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Girolametto, Weitzman, Lefebvre ve Greenberg, 2007; Haney ve Hill, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Gelişimde çevre ve kalıtım etkilidir. Erken yaşlarda çocuklara erken okuryazarlıkla ilgili zengin bir çevre sunmak oldukça önemlidir. Merak ve keşfetme duygusuyla doğan çocukların ilk etkileşim kurduğu ortam ailedir. Son yıllarda çocukların erken okuryazarlık becerileriyle ilgili etkili deneyimler kazanmasında aile önemli bir faktördür. Bundan

dolayı birçok araştırmaya aile faktörü konu olmuştur. 1983 yılında ilk defa Taylor tarafından aile okuryazarlığı kavramı kullanılmıştır. Ailedeki fertlerin okuma yazmaya karşı farkındalıkları, bu bağlamda yaptıkları çalışmalar ve kuşaktan kuşağa aktarılan okuma yazma; aile okuryazarlığı olarak tanımlanmaktadır (Wasik ve Herrmann, 2004). Aile ve sosyal çevre ile etkileşim sonucunda başlayan erken okuryazarlık sürecinde, ebeveynlere özelikle annelere etkili iletişim kurma, sözlü ve yazılı dili öneminin farkında olma, dili etkili kullanma ve bu bağlamda etkinlikler yaparak erken okuryazarlığa dair olumlu deneyimler yaşatma gibi önemli görevler düşmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle annelerin eğitim durumları (Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner ve Buhl, 2018), sosyoekonomik düzeyleri (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017), çocukların annelerine bağlanma şekilleri (Bus ve Van Ijzendoorn, 1988), annelerin çocuklara kitap okuması (Metin ve Gökçay, 2014), dili kullanma biçimleri ve kelime bilgisi (Hoff ve Tian, 2005) gibi faktörler araştırılmıştır. Bu araştırmalar ışığında erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında etkili olan anneler birçok yönden incelenmiştir. Annelerin sahip oldukları kültürel sermaye birikimleri kelime bilgi düzeylerinde etkilidir. Bu açıdan bakıldığında yapılan bu çalışmanın literatüre annelerin kelime bilgi düzeylerinin, kültürel sermaye birikimleri ve çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı rolü hakkında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- Araştırmaya katılan çocuklar sorulara samimiyetle cevap vermiştir.
- Araştırmaya katılan anneler formları bizzat kendileri doldurarak sorulara samimiyetle cevap vermiştir.
- Bütün çocuklara veri toplama sürecinde aynı şartlar sunulmuştur.
- Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) uygulaması ile ilgili alınan eğitim sonunda uygulama sürecinin uygun bir şekilde gerçekleştirildiği varsayılmıştır.

1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde resmi anaokulu ve ana sınıflarında öğrenimine devam eden çocuklardan ve annelerinden alınan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5.TANIMLAR

Erken okuryazarlık: Erken okuryazarlık, çocukların doğumdan itibaren okuma ve yazmaya ilişkin geliştirdikleri ön koşul bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır (Whiteshurst ve Lonigan, 1998).

Kültür: Doğada yer alanlara karşılık insanların ortaya koyduğu maddi ve manevi her şeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda diğer bir ifadeyle örf, adet, gelenek ve görenekler, yemek yeme alışkanlığı, giyinme gibi insana ait her şey kültürü oluşturmaktadır (Demirel, 2012).

Kültürel Sermaye: İnsanların kültürlerinden kasıtlı veya kasıtsız olarak edindikleri ve hayat tarzlarına, anlayışlarına, iş yapma biçimlerine; özetle benliklerine kattıkları her şey onların kültürel sermayesini oluşturmaktadır (Özsoy, 2007).

Kelime Bilgisi: Kelime bilgisi; kelimelerin farklı anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime bilgisine sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çokça sözcük bilmeyi (ağırlık) barındırmaktadır (Göğüş, 1978).

BÖLÜM 2- LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesinde erken okuryazarlık, kültür, kültürel sermaye ve kelime bilgisi konularına, araştırmaya dair ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.ERKEN OKURYAZARLIK

Okuryazar olmak bir süreçtir. Bu sürecin ne zaman başlaması gerektiği konusu önemli bir noktadır. Bu bağlamda okuma ve yazma öğreniminin ne zaman başlaması gerektiği önemli çalışma konularından biri haline gelmiştir. 1900'lü yılların başlarında okuryazarlığın ilkokul birinci sınıfta formal eğitim ile başlanması gerektiği görüşü hâkimdi. Çocukların okuma yazma öğrenebilmeleri için belirli bir olgunluğa ulaşmaları gerektiği savunulmaktaydı. Bu görüşün önemli savunucularından biri gelişim psikoloğu Arnold Gesell'dir. Gesell'in olgunlaşma teorisine göre; çocuklar doğuştan belirli bir programla dünyaya gelmektedir. Gelişim, kalıtımsal olarak belirlenmiş bir süreçken olgunlaşma kalıtımsal olarak organizmanın belirli bir yetkinliğe ulaşma durumudur (Aydın, 2008; Berk, 2013; Senemoğlu, 2002). Okuma ve yazmaya hazır oluşluk; çocuğun planlanan öğretim programından faydalanması için gereken çeşitli bilişsel ve fiziksel becerileri barındıran genel bir olgunluk seviyesi olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2010). Bu görüşe göre çocuklar, belirli bir olgunluğa erişmeden okuma yazma öğretimine başlanmamalıdır. Morphett ve Washburne (1931) yaptıkları araştırmalarında, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeleri için bilişsel gelişimlerinin önemli bir nokta olduğu ve bilişsel açıdan 6 yaş 6 ay seviyesine ulaşmadan çocukların okuma yazma öğretiminin başlanmaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

1970'lerden itibaren çocukların okuma ve yazma becerilerinin edinimi ile ilgili görüşler değişmeye başlamıştır (Gillen ve Hall, 2003). Marie Clay çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemiş "Emergent Literacy" Filizlenen Okuryazarlık kavramını ilk defa kullanmıştır (Rohde, 2015). Filizlenen okuryazarlık kavramı, okuma ve yazmaya katkı sağlayacak, bütün gelişim alanındaki deneyimleri kapsamaktadır. Filizlenen okuryazarlık görüşü ile beraber çocukların erken çocukluk döneminde kazandığı dil ve okuryazarlık deneyimleri önem kazanmış ve birçok araştırmaya da konu olmuştur (Cassel, 2011; Clay, 1993; Crain-Thoreson ve Dale, 1992; Sulzby, 1985; Teale, 1982; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994).

“Emergent Literacy” görüşü çocukların okuma yazma öğreniminin bebeklik döneminde başladığı fikrini savunmaktadır. Erken çocukluk döneminde bebeklikten itibaren kazanılmaya başlanan okuma yazma süreci gelişimsel bir süreç olarak ele alınmıştır. Çocuklara yetişkinler tarafından sunulan malzeme ve destekle yazıyla ilişkili deneyimler yaşatılarak kademeli olarak çocukların okuryazar hale gelmeleri sağlanmaktadır. Yetişkinler, çocuklara okuma yazma yönünden zengin bir çevre sunarak, keşif sırasında rehberlik ederek onların okuryazar hale gelmelerinde önemli bir etken olmaktadırlar (Henniger, 2005; Eppe, 2006).

2.1.1.Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tanımı ve Erken Okuryazarlık İle İlgili Kavramlar

Doğumdan başlayarak ilkokula kadar devam eden erken çocukluk dönemi, çocuğun daha sonraki yaşamında önemli rol oynayan, ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği ve birçok deneyimi kazandığı kritik bir dönemdir. Çocuğun fiziksel, entelektüel, kişisel, duygusal ve sosyal gelişimi hızla ilerlemekte ve öğrenmenin çok büyük bir kısmı bu dönemde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk döneminde çocuğun çevresine karşı algıları diğer dönemlere nazaran daha çok açıktır. Dolayısıyla çocuğun içinde yaşadığı çevreyi tanımak istediği ve böylece toplumun değer yargılarını ve kültürel değerlerini içselleştirdiği bir dönemdir (Yaşar ve Kaya, 2018). Bütün gelişim alanları adına önemli olan erken çocukluk dönemi, ilkokula başlamak ve okuma yazma öğrenmek için gerekli ön koşul beceriler adına da oldukça önem arz etmektedir.

0-6 yaş erken çocukluk döneminde; çocuklar erken okuryazarlık gelişimleri için bilişsel eylemlerde bulunduklarından, bu zaman aralığında verilen kaliteli bir erken okuryazarlık eğitiminin çocukların ilerleyen yıllardaki akademik becerilerine katkı sağladığı bilgisi birçok araştırmanın ortak sonucudur (Akoğlu ve Ergül, 2018; Çetin, 2019; Uludağ ve Durmuş, 2020). Erken okuryazarlık; çocukların formal eğitim sürecine başlamadan önce kazanması gereken temel ön koşul bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık kavramı; çocuğa doğrudan okuma yazmayı öğretmekten ziyade, okuma yazma öğretimi sürecinden önce gerekli olan ön becerileri kazandırmaktır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Phillips ve Lonigan (2009) erken okuryazarlık kavramının bebeklik döneminde gelişmeye başladığını, erken çocukluk döneminde de çocukların eğitim deneyimleri ve keşiflerle kazandıkları bir bilgi tabanı ve beceri seti olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalarda araştırmacıların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli başlıklar altında ifade ettikleri görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin; ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama, yazı yazma öncesi beceriler gibi çeşitli bileşenleri içerdiği görülmektedir (Irwin, Moore, Tornatore ve Fowler, 2012; Morrow, 2014; Neuman ve Dickinson, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çetin'e (2019) göre erken okuryazarlık becerileri; sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık becerisi, yazı farkındalığı becerisi, alfabe ve harf bilgisi becerisi, sözcük bilgisi becerisi, yazı yazma becerisini içeren ve formal eğitimden daha önce gelişen, okuma-yazma ile ilgili bilgi, tutum ve yeteneklerin tümüdür. Coe'e (2009) göre erken okuryazarlığın bileşenlerini; sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık, yazılı dil farkındalığı, alfabe bilgisi, yazı öncesi becerileri ve yazma becerileri olarak ifade etmektedir. Morrow (2012) göre erken okuryazarlık becerilerini; kitap ve yazı ile ilgili kavramları öğrenebilme, harf bilgisi, sözcükleri tanıma, alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazma, dinlediğini ve okuduğunu anlama olarak başlıklar altında ifade etmektedir. Çabuk (2014) ise sözel dil, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri olarak ifade etmektedir. Casey ve Sheran'a (2004) göre sözlü dil, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi olarak belirtilmiştir. Bayraktar'a (2013) göre erken okuryazarlık becerileri sözel dil becerisi, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı öncesi yapılan yazı yazma deneyimleri olarak tanımlamıştır. Çocukların formal olarak okuma yazma öğrenme sürecinde gerekli ve önemli olan erken okuryazarlık becerileri aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

- Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık
- Sözcük Dağarcığı
- Yazı Farkındalığı
- Harf ve Alfabe Bilgisi
- Dinlediğini Anlama Becerileri
- Yazı Yazma Öncesi Beceriler

2.1.1.1.Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenlerinden olan sesbilgisel farkındalık; konuşma dilinde yer alan ses birimlerine karşı farkındalık kazanarak sözcükleri hecelerine, heceleri seslerine ayırma, sesleri manipüle edebilme ve ortak seslerden meydana gelen sözcükleri

fark etme becerisidir (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık, bir sözcüğü ortaya çıkaran ses birimlerini ayırt edebilme, sesleri tanıma ve seslerin yerlerini değiştirebilme, bir dilin seslerini zihinde tanıyabilme, ayırt edebilme, keşfetme ve sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı, fonem farkındalığı gibi farkındalıkları kapsayan bir beceridir (Parbucu ve Dinç, 2019). Dildeki ses birimlerini fark etme ve bu ses birimlerini parçalayıp birleştirebilme, sözcüğün seslerini ayırma, seslerin yerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma, uyakları fark etme gibi becerileri gerektirir (Rohl, 2000). Israel (2008) sesbilgisel farkındalık becerisini; sesbirimlerini ayırt edebilme, sesbirimlerini gruplayabilme, sesbirimlerini birleştirebilme, sesbirimlerini ayırabilme, sesbirim benzerliklerini bulabilme, sesbirim atabilme, sesbirim ekleyebilme ve sesbirimlerini değiştirebilme olarak gruplandırmıştır. Justice ve Pullen (2003), ses bilgisel farkındalığı; aliterasyon, ses birimleri harmanlama, sözcük içindeki sesleri tanıma, uyaklı sözcükleri fark edebilme, parçalara ayırma, hece ve sözcük farkındalığı becerileri olarak ifade etmiştir. Hoover (2002) sesbilgisel farkındalık becerilerini şu şekilde belirtmektedir:

- Sözcüğün ilk ve son sesini ayırt edebilme (ayırt etme).
- Sözcüğün ilk ve son sesini sözcükten çıkartarak ifade edebilme (çıkarma).
- Sözcüğün başına ve sonuna ses ilave edebilme (ekleme).
- Sözcükleri başlangıç ve bitiş seslerine göre gruplandırabilme (kategorize etme).
- Sözcüğün bir hecesini alarak başka bir sözcüğün bir hecesinin yerine koyabilme (yer değiştirme).
- Sözcüğü oluşturan ses ve hecelerin sayısını söyleyebilme (parçalara ayırma).

Konuşma dilinde seslere olan duyarlılığı kapsayan sesbilgisel farkındalık becerisi; çocukların sözcüklerin sesbilgisel yapısına ilişkin farkındalık oluşturmalarını ve bu farkındalıkla okuma yazma öğrenme sürecine geçişlerini kolaylaştırmaktadır (Roskos, Christie ve Richgelds, 2003). Erken çocukluk döneminde çocukların sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerileri, okuma ve okuma ile ilgili becerileri etkileyerek gelecekteki okuma yazma becerilerindeki başarılarının da yordayıcısıdır (Burgess ve Lonigan, 1998; Lerner ve Lonigan, 2016; Perfetti, Beck, Bell ve Hughes, 1987; Tibi ve Kirby, 2017).

Çocukların sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerinin, okuma yazma becerilerindeki başarıyı belirleyen önemli faktör olduğuna dair birçok araştırma yer almaktadır (Carrillo, 1994; Ehri, Nunes, Willows ve Schuster, Yaghoub-Zadeh, Shanahan

2001; Kleeck, Gilliam ve McFadden, 1998; Whitehead, 2007). Yapılan bir araştırmada erken çocukluk döneminde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki okuma performansıyla ilişkili olduğu, birinci sınıfın sonundaki sesbilgisel farkındalık becerilerinin de üçüncü sınıftaki okuma performansını yordadığını vurgulamaktadır (Boets, Smedt, Cleuren, Vandewalle, Wouters ve Ghesquire, 2010). Okul öncesi eğitimine devam eden 133 çocukla gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri belirlenmiş, bir yıl sonra ilkokul 1. sınıf düzeyine geldiklerinde çocukların okuma becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerileri arttıkça sözcükleri doğru ve hızlı okuma becerilerinin de birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Soğancı, 2017). Okul öncesi dönemdeki 92 çocukla gerçekleştirilen bir başka boylamsal çalışmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile ikinci sınıfta sergiledikleri okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin çözümlemede hızı önemli ölçüde artırdığı ve bu da okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır (Naslund ve Schneider, 1991). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okumanın bileşenleriyle ilişkisini inceleyen birçok çalışma yer almaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarında; sesbilgisel farkındalık becerisi okuma ve yazma becerilerine önemli etkisi olan kritik bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2014; Bentin ve Leshem, 1993; Gökkuş, 2016; Kim, Kim ve Lee, 2007; Turan ve Akoğlu, 2011; Vellutino ve Scanlon, 1987; Castles, Rastle, Nation, 2018; Kargın ve Güldenoğlu, 2018; Shapiro ve Solity, 2008).

Sesbilgisel farkındalık çeşitli düzeyde birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu becerilerin gelişim sırası ile birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Ecenbarger'a (2006) göre sesbilgisel farkındalık edinim gelişim sırası; sözcük farkındalığı, uyağı tanıma, uyaklı olanı/olmayanı fark etme, uyak üretme, heceleri sayma, heceleri ayırma ve birleştirme, hecelerin yerini değiştirme ve heceleri atma, ilk sesleri ayırt etme, verilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme ve ilk ses ya da son ses olduğunu ayırt edebilme, ses birimlerini sayma sesbirimlerinin yerini değiştirme ve ses atma olarak belirtilmiştir. Turan (2014) gelişim sırasını sözcük, hece, uyak, sesbirim farkındalığı ve manipülasyonu (sesbirim atma, ayırma, birleştirme) olarak ifade etmektedir. Erdoğan (2009) ise uyak ve ses tekrarlanması, sözcükte yer alan heceleri ve sesleri ayırma, birleştirme ve bu sesleri manipüle etme başlıkları altında değerlendirmektedir. Sesbilgisel farkındalık farklı düzeyde becerileri içermektedir. Schuele ve Boudreau (2008) bu becerilerin basitten

karmaşığa doğru sözcükte yer alan heceler, uyak, ses yinelenmesi, ilk ve son ses, uyak ayırma, ilk ve son ses ayırma, sözcükteki sesleri ayırma, sesleri çıkarma ve değiştirme olarak bir hiyerarşi içerisinde olduğunu belirtmektedirler. Çocukların formal olarak okuma yazma öğretimine başlanmadan önce yukarıda belirtilen becerileri kazanması okuma yazma öğrenme sürecindeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Gökkuş, 2016; Pullen ve Justice, 2003; Schuele ve Boudreau, 2008; Erdoğan, 2009).

2.1.1.2.Kelime Bilgisi (Sözcük Dağarcığı)

Erken okuryazarlık becerilerinin önemli göstergelerinden bir diğeri de kelime bilgisidir. Kantemir'e (1997) göre kelime, bir anlam içeren ve cümlenin oluşturulmasında etkili olan ses veya ses topluluğu şeklinde tanımlamaktadır. Kormaz'a (1992) göre ise "Bir ya da birden fazla heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan insanlar arasında kullanıldığında zihinde tek başına belirli bir kavrama karşılık gelen somut ya da belirli bir duygu ve düşünceyi yansıtan, somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir."

Kelime bilgisi ise, kelimelerin farklı anlamlar içerdiğini bilmeyi (derinlik), birçok konuda kelime bilgisine vakıf olmayı (genişlik) ve herhangi bir konuda çok sayıda kelime bilmeyi (ağırlık) içermektedir (Göğüş, 1978). İnsanın kendini ifade edebilmesinde ve iletişim kurduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisi önemli bir etkendir. Korkmaz (1992) kelime hazinesini; bir dilin içerisindeki kelimelerin bir kişinin ve bir topluluğun sözcük dağarcığındaki kelimelerin toplamı şeklinde tanımlamaktadır.

Sözcüklerin anlamına ve bağlamına uygun bir şekilde kullanılması sözcük bilgisi şeklinde tanımlanmaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003). Erken okuryazarlıkta kelime bilgisi; çocuğun okuma ve yazmayı formal olarak öğrenmeden öncemanladığı ve ifade edebildiği sözcük dağarcığı, dinlediği bir metindeki anladığı kelime sayısı gibi kazanımları içeren bir kavramdır (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Dolunay Sarıca ve Kudret, 2014; Karaman ve Güngör-Aytar, 2016). Kelime hazinesi, aktif kelime hazinesi ve pasif kelime hazinesi başlıkları altında ele alınmaktadır. Aktif kelime hazinesi günlük hayatta kullanılan, yazılı ve sözlü dilde yer alan kelimeleri içermektedir. Pasif kelime hazinesi ise anlamı bilinen ya da bağlamdan anlamı çıkarılabilen fakat günlük yazılı ve sözlü dilde çok fazla kullanılmayan kelimeleri kapsamaktadır (Göçer, 2015; Karatay, 2007).

Kelime bilgisi erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Farkas ve Beron (2004) sözcük dağarcığı gelişiminin erken çocukluk döneminde hızlı bir

tempoda artış gösterdiğini araştırma sonuçlarında ifade etmektedirler. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde, zengin sözel dil deneyimleri yaşayan çocuklarla sınırlı fırsatları olan çocuklar karşılaştırıldığında kelime bilgisinin gelişiminde önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2001). Çocukların kelime hazineleri okumayı öğrenmede kritik bir noktadır. Birçok araştırma, kelime bilgisindeki bireysel farklılıklar ile bir sonraki okuma düzeyleri arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır (Lonigan, Burgess, Anthony, 2000; Wigfield, Tonks, Klauda, 2009; Jimerson, Egeland, Sroufe, Carlson, 2000; Lonigan, 2004; Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Brooks-Gunn, Duncan, 1997; Aram, Levin, 2002). Okumanın diğer bileşenlerinin kelime bilgisiyle ilişkisini ortaya koyan araştırma bulgularında; sözcük bilgisinin çözümleme ve okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu, ilerleyen dönemlerde de bu ilişkinin devam ettiğini, kelime bilgisinin yetersiz olduğu durumlarda ise çözümleme ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Hougen, 2015; Neuman ve Dickinson, 2001; Perfetti, 2010; Scarborough ve Parker, 2003). Çocuğun okuduğu kelimenin anlamını bilmesi durumunda gerçekleştirdiği okumalar daha anlamlıdır. Çocukların okudukları sözcük ve cümlelerin anlamını bilerek okudukları metinleri, kolaylıkla anlamaları okumaya karşı ilgi ve isteklerini arttırır. Bu bağlamda çocukları güdeleyen okuduklarını anlamadır. Çocuğun okuduğu kelimenin anlamını bilmesi bu süreci olumlu etkilemektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.1.1.3.Harf ve Alfabe Bilgisi

Foulin (2005)'e göre bir dilin yazı sisteminin kaynağını oluşturan harfler sembollerden oluşmaktadır. Okuma ve yazmayı öğrenmenin temelini oluşturan harf bilgisi; harf-ses ilişkisi olduğunu ve sözcüklerdeki herhangi bir sesin harfler tarafından temsil edildiğini kavrama yetisidir. Sözcüklerin harflerin bir araya gelmesinden, farklı sözcüklerin ise farklı harflerin birleşmesinden oluştuğunu, her harfin ses karşılığı olduğunu fark edilebilmek harf bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Harf bilgisinin nihai hedefi; harfin şeklini tanıma, ismini bilme, sesini bilme, harfi yazma ve hızlı isimlendirme becerilerini kapsamaktadır (Bradley ve Stahl, 2001).

Erken çocukluk döneminde harf bilgisinin gelişimi basitten karmaşığa doğru aşağıda ifade edilmektedir (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010).

- Çocuklar alfabedeki harflerle oluşturulan şarkı ve şiirleri söyleyerek harflerin isimlerine dair farkındalık sağlamaya başlarlar (Harf Adlarına Dair Bilgi).

- Çocuklar alfabe kitapları, harf blokları gibi farklı materyallerle harflere dair deneyim yaşayarak harflerin şekillerine ve büyük/küçük harflere farkındalık kazanır ve harfleri tanımaya başlarlar (Harflerin Şekillerine Dair Bilgi).
- Çocuklar harf ve ses eşleştirme etkinlikleri sonucunda sesleri temsil eden harfleri öğrenmeye başlarlar (Harflerin Seslerine Dair Bilgi).

2.1.1.4.Yazı Farkındalığı

Erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı kavramı; yazının işlevini, biçimsel özelliklerini, yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi fark edebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Mason, 1980; Justice ve Ezell, 2001). Yazı farkındalığı; yazının öneminin farkına vararak, yazılara dikkat çekerek, çevredeki yazılara farkındalık kazanarak yazıyı anlamlandırma; harf şekil bilgisi, hece ve sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilme, ses ve sembol ilişkisi kurabilme, hece ve sözcük kavramını tanıma, cümlelerin sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu anlama, sözcüklerin uzun veya kısa oluşunun harf sayısından kaynaklandığını anlama gibi birçok beceriden oluşmaktadır (Güneş, 2007; Akoğlu ve Kızılöz, 2018).

Justice ve Ezell (2002) yazı farkındalığını dört başlıkta değerlendirmektedirler:

1.Kitap ve Yazı Kavramları: Çocukların okuma ve yazma içeriğinin nasıl olduğunu anlamalarını barındırmaktadır. Kitabın kapağı, başlığı ve kitaba başlama yönü vb. kavramlarının yanında yazı yönünü fark edilmesini de içermektedir.

2.Kelime Kavramı: Sözlü dilde kullanılan kelimelerin karşılığını yazılı dilde anlama, yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiyi fark etme, kelimelerin yazılı bir dil birimi olduğunu anlamayı kapsamaktadır.

3.Alfabe Bilgisi: Harflerin detaylarına, özelliklerine ve harflerin isimlerine yönelik kazanımlarını ifade etmektedir.

4.Okuryazarlık Terimleri: Çocukların yazılı dilde kullandığı, okuma yazma sürecinde yer alan heceleme, harf, alfabe, kelime, cümle vb. kavramlara yönelik farkındalık geliştirmelerini içermektedir.

Yazı farkındalığı çocuklarda çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Bir yaşındayken çocuklar ebeveynlerinin kucağında hikâye kitaplarını inceler, resim ve yazıyı ayırt etmeye başlarlar. İki ve üç yaşlarında ise çevrelerinde sık gördükleri (kendi adları, en sevdikleri kitap gibi) sözcükleri ve yazılı işaretleri tanıyabilirler. Bu erken yaşlarda dahi çocuklar yazının bir iletişim aracı olduğunu keşfedip kendi yazılarını

üretmeye başlayabilirler. Dört ve altı yaşlarına geldiklerinde hikâye kitaplarındaki veya çevrelerindeki basit düzeydeki birtakım sözcükleri tanıyabilir ve yazabilirler. Bu durum çocukların yazının biçimini ve işlevini anladıklarını göstermektedir (Justice ve Sofka, 2013). Yazı farkındalığı, erken çocukluk döneminde çocukların kazanmaları beklenen önemli erken okuryazarlık becerilerinden bir tanesidir. Okumaya karşı çocukların olumlu bir tutum geliştirmeleri adına önemli bir noktadır. Erken dönemde kazanılan yazı farkındalığı becerisi çocukların akademik performansı üzerinde önemli bir etkendir (Tafa, 2008).

2.1.1.5.Dinlediğini Anlama Becerileri

Erken çocukluk döneminde kazanılması beklenen dinlediğini anlama becerisi; bir başkası tarafından seslendirilen bir metni anlama yeteneği olarak ifade edilmektedir. Metinde yer alan kelimeleri ve cümlelerin anlaşılmasını içermektedir. Bununla birlikte çocukların metindeki hikâye öğelerine ait bilgileri hatırlayarak önceki bilgileriyle bütünleştirmeleri beklenmektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005). Dinlediğini anlama becerisi, çocukların sahip oldukları dil performansı ile ilişkilidir. Çocukların dinlediğini anlama becerisinde başarılı olmaları için dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları gerekmektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama becerisi, bilişsel ve dilsel becerileri kapsayan gelecekteki okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili bir beceridir (Cain, Oakhill, Bryant, 2004). Erken çocukluk döneminde kritik bir beceri olan dinlediğini anlama becerisi okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012).

2.1.1.6.Yazı Yazma Öncesi Beceriler

Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan yazı yazma becerisi okumayı öğrenmekle benzer süreçleri içermektedir. Çocuklar okuma ve yazmaya yönelik gözlemlerini oyunlarına aktararak birtakım keşifler yapmaktadırlar. Harf ve sembolleri resimlerine entegre ederek ortaya koymaktadırlar (Morrow, 2014). Çocukların ince motor becerilerinin bir göstergesi de rastgele yaptıkları karalamaları ve çizimleridir. Bu karalama ve çizimler çocukların duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri bir yoldur. Yetişkinlerden ve çevrelerinden gözlemledikleri deneyimler çocukların yazı yazma becerileri adına önemli bir tecrübedir. Yazılı sembollerin bir anlam taşıdıklarını fark edip bu deneyime katılma isteği duymaktadırlar (Falconer, 2010).

Puranik, Lonigan ve Kim'e (2011) göre yazı yazma becerisi farklı gelişim alanlarının (bilişsel-dilsel ve motor) birlikte kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Bilişsel-dilsel

becerileri altında sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe-harf bilgisi motor beceriler altında ise kalem tutma, bilek duruşu, el duruşu, kağıt tutma gibi becerileri kapsamaktadır. Çocukların yazı yazma süreci resim ve şekilleri çizme, hece ve kelimeleri kopya etme ve harfleri yazma gibi bir süreci içermektedir (Güneş, 2013). Çocukların yazı yazma becerilerine ait deneyimlerinden bir tanesi isim yazma çalışmalarıdır. Sözlü ve yazılı olarak kendi isimlerini sıkça duymaları bu çalışmalara yönelik çocukların ilgi ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda isim yazma çalışmaları yazı yazma becerisine yönelik önemli bir fırsattır (Haney, 2002). Çocuğun yaşadığı ortamda birtakım eşyalarının üzerine isminin yazılması, kimlik kullanımı gerektiren ortamlarda kendi kimliğini kullanması, kendi isminin harflerini sıralaması, ismini tanıması ve yazması önemli deneyimlerdir (Karaman Benli, 2021). Ebeveynleriyle birlikte tebrik kartları oluşturma, alışveriş için liste oluşturma, notlar yazma vb. etkinlikler yazma becerisine katkı sağlamaktadır (Aram, Elad- Orbach ve Abiri, 2017).

2.1.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler

Çocuklar doğduğu andan itibaren yaşadığı çevreden her anlamda etkilenmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında birtakım faktörler olumlu olumsuz etkiye sahiptir. Bu faktörler; ekonomik nedenler, gelişimsel yetersizlik, yetersiz çevre, ebeveynlerin okuma güçlüğü yaşaması, farklı bir dil veya lehçe konuşulması, ev ortamının yetersizliği muhtemel faktörlerdir (Baydık 2004, Justice ve Kaderavek, 2004). Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistem Kuramı, bireylerin birtakım sosyal bağlamlardan etkilendiğini ve bu bağlamlar arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Ekolojik kuram, çocuğun merkezde bulunduğu iç içe geçmiş küreler dizisinden oluşmaktadır. Çocuğun kişisel özellikleri ve deneyimleri, çocuğun gelişimini etkileyen birtakım ilişkiler, yaşadığı ortamın fiziksel özellikleri, ebeveyn özellikleri, akranları ve kardeşleri ile kurduğu etkileşim, öğretmenler arasındaki etkileşim erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler sosyoekonomik faktörler, ev ortamı, aile katılımı, ebeveyn özellikleri başlıkları altında açıklanmıştır.

2.1.2.1.Sosyoekonomik Faktörler

Sosyoekonomik faktörler çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen etmenlerdendir. Ailenin sahip olduğu sosyoekonomik düzey çocuklara sunulan erken okuryazarlık fırsatlarını ve materyalleri etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük

olan ailelerde erken doğum, düşük doğum kilosu gibi birtakım etkenler çocuklarda bilişsel bozukluğa neden olabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme veya devam etmeme düzeyleri de düşük olmasından kaynaklı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir etkidir. Çocuğun ailesinin ve çevresinin sunabileceği imkânların kısıtlılığı nedeniyle sosyoekonomik faktör önemli bir etkendir (Buckingham, Beaman ve Wheldall, 2014).

Ankara'da okul öncesi eğitimi alan 341 çocuk ve ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin ev erken okuryazarlık puanlarının, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017). Sosyoekonomik yetersizliklerin okuma yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise yaşamı boyunca minimum bir yıl yoksulluk yaşamış olan çocukların birçoğunun üçüncü sınıfa geldiğinde okuma yazma becerisinin yeterli olmadığını ve bundan kaynaklı olarak liseden mezun olma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir (Hernandez, 2011). Savaş'ın (2006) gerçekleştirdiği sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim düzeyleri farklı olan çocukların yer aldığı araştırmasında, çocukların konuştukları sözcük sayısı ve kurdukları cümle uzunlukları açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin bebekleriyle daha az sözel iletişime geçtiklerini, sözel iletişimi değerli bulmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarıyla daha az ve kısa konuştukları bu çocukların sorulan sorulara açıklayıcı cevaplar veremedikleri saptanmıştır (Kulaksızoğlu, 2003). Baker, Fernandez-Fein, Scher ve Williams (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada orta gelirli ebeveynlerin %90'dan fazlasının, düşük gelirli ebeveynlerin ise sadece %52'sinin çocuklarıyla günlük olarak kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarında düşük sosyoekonomik düzeye sahip annelerin çocuklara kıyasla daha fazla sözcük çeşitliliği ve daha uzun ve karmaşık ifadeler kullanıldığı tespit edilmiştir (Hoff, 2003).

2.1.2.2.Ev Ortamı

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir diğer faktör ev ortamıdır. Çocuğun doğduğu andan itibaren yaşadığı çevre birçok gelişim alanına etki etmektedir. Ailenin her alanda olduğu gibi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkisi de çok önemlidir. Bu bağlamda çocuğun erken okuryazarlık becerileriyle ilk karşılaştığı

ortam olarak ev ortamı önemli bir noktadır (Yazıcı ve Kandır, 2018). Ev okuryazarlık ortamı çocukların evlerinde formal eğitim olmadan erken okuryazarlık becerileriyle ilgili etkinliklerle karşılaştığı "dolaylı öğrenme ortamı" olarak ifade edilmektedir **(**Hart, Petrill, DeThorne, Deater-Deckard, Thompson, Schatschneider ve Cutting, 2009). Ebeveynler çeşitli olanaklar sundukları ev ortamında erken okuryazarlık ile ilgili bilgi ve becerileri çocuklarıyla paylaşırlar. Bu paylaşımlar sayesinde okuma yazma öğrenmenin farklı yollarını kazanmada önemli bir başlangıç noktası olmakla birlikte ev -okul arasındaki geçişi kolaylaştırmaktadır (Irish, 2016; Li ve Tan, 2016). Çocukların okula başladıklarında erken okuryazarlık becerileri arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni ebeveynlerin evde çocuklarına sundukları erken okuryazarlık ortamında yer alan uyaranların farklılık göstermesinden kaynaklanır. Ev ortamında sunulan erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir ortam sunulması çağdaş eğitim teori hedeflerini destekler niteliktedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Ev ortamında çocuklara kitap okumak çocukların kelime dağarcığını ve dinlediğini anlama yeteneğini geliştirmektedir (Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998; Whitehurst vd., 1994).

2.1.2.3.Aile Katılımı

Ebeveynler çocukların okumaya karşı olumlu tutum kazanmalarında ilk rol modelleridir (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Ebeveynlerin erken okuryazarlığa karşı bakış açıları, ilgileri, eğitim düzeyleri ve erken okuryazarlıkla ilgili hazırladıkları etkinlikler çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Bennet, Weigel ve Martin, 2002). Çocukların okula başlamadan önce erken okuryazarlığa dair zengin bir çevrede yaşaması, ebeveynlerinin erken okuryazarlık becerilerinin öneminin farkında olması, okuyarak çocuklarına rol model olmaları, erken okuryazarlıkla ilgili etkinliklerde ebeveynleriyle etkileşimde bulunmaları dil ve erken okuryazarlık becerileri bakımından diğerlerine göre fazla geliştiği belirtilmektedir (Howat, 2006; Sénéchal, 2006). Ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla geliştirecekleri etkinliklerin bilinçli şekilde gerçekleştirmeleri önemli bir noktadır. Türkiye'de bu becerilerin bilinçli bir şekilde desteklenmesi adına çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin bilinçli etkinlikler gerçekleştirmeleri erken okuryazarlık becerileri konusunda olumlu sonuçlar vermektedir (Büyüktaşkapu, 2012; Ergül vd., 2015). Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili eğitim almaları ve etkileşimli kitap okumaları çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek adına önemlidir (Huebner ve Payne, 2010). Ev ortamında çocuklara kitap okurken annelerin çocuklarıyla farklı kelimeler

hakkında tartışması, sorular sorması, çocukların yeni kelimler öğrenmesine ve bu kelimeler hakkında konuşmasına fırsat tanımalıdır (Hoff, 2006). Ebeveynleriyle birlikte oluşturulan alışveriş listeleri, taşınma esnasında kutuların üstüne yazılan bilgilendirme notları, eve gelen postaların birlikte okunması çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilecek fırsatlardır (Schickedanz, 1999). Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri kaliteli zaman okuma yazmaya ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Çocukların olumlu tutum geliştirmeleri açısından ebeveynlerin sundukları yaşantılar bir fırsat niteliğindedir. Çocukların okuma yazma, öykü anlatma deneyimlerinin ebeveynleri tarafından desteklenmesi çocukların bu gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yaşadıkları ev ortamında çocukların ilgilerine, hobilerine ve fikirlerine uygun okuma materyallerin tercihi, bu materyallerin anlaşılmasının sağlanması, okumanın keyifli bir deneyim olduğunu birlikte yaşanması çocukların gelişimi konusunda önemli bir fırsattır. Çocuklara ev ortamında sunulan kitapların sayısı ve türü, kütüphane ziyaretleri, okumanın keyfine birlikte varılması, okunan kitaplarla gerçek hayat arasında bağlantı kurulması erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Üstün, 2007).

2.1.2.4.Ebeveyn Özellikleri

Erken okuryazarlık becerilerini etki eden önemli bir diğer nokta ebeveyn özellikleridir. Doğumdan okul öncesi döneme kadar geçen süreçte özellikle annelerin var olan özellikleri çocukların birçok gelişim alanına etki ettiği gibi erken okuryazarlık becerilerini de etkilemektedir. Annelerin eğitim düzeyi, dili kullanma biçimleri, kelime bilgi düzeyleri, kültürel sermaye birikimleri anne-çocuk paylaşımlarında önemli noktalardır. Kültür, ebeveynliğe olan inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkilediği gibi bu bağlamda ebeveyn katılımının tanımlama biçimini de şekillendirmektedir (Chao, 2000; Garcia Coll, Meyer ve Brillon, 1994). Farklı kültürlere sahip ebeveynler eğitim sürecinde öğretmenlerle işbirliği yapmaları gerektiğinin farkındadır veya öğretmenleri bu süreçte tek otorite olarak görebilmektedirler (Garcia Coll, Akiba, Palacios, Bailey, Silver, DiMartino, Chin, 2002). Andrade ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmalarında annenin eğitim düzeyindeki farklılıklar ev ortamında uyaranların kalitesine etkisini incelemiş, annenin eğitim düzeyi ile evdeki bilişsel uyaranlar arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili en önemli noktalardan biri de annenin dili kullanma düzeyidir (Hoff, 2003). Birçok çalışma anne dil özelliklerinin çocukların kelime dağarcıklarını önemli

derecede etkilediğini ortaya koymaktadır (Barnes ve Puccioni, 2017; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea ve Hedges, 2010). Hart ve Risley (1995) yaptıkları araştırmalarını 43 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının annenlerinin toplam kelime çıktısının daha sonraki yıllarda çocukların dil becerileriyle ve daha sonra ilkokuldaki okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu, daha düşük kaynaklara sahip ebeveynlerin çocuklarının ise daha az girdi aldığını ve bu bağlamda dil becerileri ve okuma yazma becerilerinin daha zayıf olduğunu göstermektedirler.

2.2.KÜLTÜR

İnsan içinde doğduğu toplumun bir parçasıdır. Toplumun bir ürünü ise kültürdür. Toplumda yer alan her türlü bilgi, alışkanlık, değer yargıları, ilgi ve tutumlar, görüş ve davranış biçimlerinin oluşturduğu bir bütünlüktür kültür (Turhan, 1994). Kültür; insanın dünya görüşünü, davranışlarının temelinde yatan ahlaki kuralları, dünyayı algılama biçimlerini, sanat eserlerini, maddi ve manevi değerlerini barındıran bir kavramdır (Bogdanoviç, 2014). Antropolog Edward Taylor'a (1958) göre kültür, toplumun bir üyesi olan insanın sahip olduğu ahlak, inançlar, bilgi, sanat, gelenek, alışkanlıklar ve becerilerini kapsayan bir bütündür. Bourdieu (2016) henüz sorulacak soruların olmadığı bir yaşta kazanılan kullanıma açık bir nevi kamusal bilgiler olarak kültürü tanımlamaktadır. Çeçen (1984) kültürü tanımlamak için her disiplinin kendi açısından anlam geliştirdiğini kültürün sadece bir tanım içine sığamayacak kadar geniş boyutlara sahip bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Kaplan'a (2000) göre kültür, bir ulusa ait resim, müzik, dans, heykel, mimarî gibi güzel sanatları barındıran, insan elinden oluşan eşya, yiyecek, elbise, silah, alet vb. unsurları içeren, nesilden nesle aktarılan, maddi ve manevi değerleri kapsayan bir bütün olarak tanımlamaktadır. Birçok anlamlar içeren kültür en genel anlamıyla, bir ulusun bireylerinin duygu, düşünce, zaman içinde oluşan sanat ve fikir çıktıları, değer yargılarının tümüdür (Karataş, 2011).

2.2.1.Sermaye

Toplumda sermaye kavramı insanların varlıklarının tamamını içeren servet olarak algılanan çoğu zaman para anlamında kullanılan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Sermayenin fiziksel ve finansal bağlamda tanımlarına baktığımızda ekonomi alanında doğada özgür biçimde yer almayan fakat insanlar tarafından türetilmiş üretim araçları olarak tanımlanmaktadır (Sürmeli, 2009). Muhasebe alanında ise işletmelerin sahip olduğu iktisadi kıymetlerin kaynağı şeklinde ifade edilmektedir (Sürmen, 2000). Spillane,

Hallett ve Diamond'a (2003) göre sermaye kavramı elde edilen, biriktirilen ve belirli zamanlarda kıymetli olabilen kaynaklar olarak tanımlamaktadır. Lin (1999), sermayeyi üretim fazlası veya katma değerin bir parçası, bir sürecin ürünü olarak ifade etmektedir. Sermaye kavramı geçmiş yıllarda birikim olarak tanımlanırken 20. yüzyılın önemli araştırmacı ve sosyolog Bourdieu ilk kez ekonomik anlamının dışında bir anlam kazandıran ilk kişidir (Ekşioğlu, 2012). Fransız sosyolog Bourdieu klasik kuramlara karşı bir görüş bildirerek toplumu sadece ekonomik göstergelerle ya da statüyle açıklamanın yeterli olamayacağını ifade etmektedir. Günümüz toplumlarını tanımlarken alışkanlıklar, yaşam tarzı, tüketim, beğeniler ve hobiler gibi etkenleri göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda sermaye kavramını ekonomik, simgesel, sosyal ve kültürel sermaye olarak dört başlıkta açıklamaktadır. Bourdieu (1986), sermaye türlerinin temelinde ekonomik sermayenin varlığını kabul etmekle beraber toplumun anlaşılması ve işlevinin tanımlanmasında diğer sermaye türlerinin önemine vurgu yaparak sermaye kavramını farklı bir boyuta taşımaktadır. Bourdieu'ya göre sermaye kavramı nesnelleşmiş veya cisimleşmiş şekilleriyle birikmesi zaman alan, kar etmek ve kendi varlığını sürdürme amacı taşıyan bir kavramdır (Bourdieu, 2010). Bourdieu sermaye türlerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve her birinin birbirine dönüşebileceğini ifade etmektedir. İnsanlar sosyal ve kültürel sermayelerinden dolayı ekonomik sermaye elde etmeleri sahip oldukları sermayelerini ekonomik sermaye çevrilebilmesinin göstergesidir. Bireyin sanat, moda ve kültürel aktivitelerde yer aldığında başka insanlarla kuracağı iletişimle kültürel sermayelerini sosyal sermayeye dönüştürmektedirler (Robson, 2003). Bu bağlamda sermaye türleri birbiriyle ilişkili olup birbirine dönüştürülebilen türlerdir. Sermaye türleri ekonomik, psikolojik, sosyal, insan ve kültürel sermaye olarak alanyazında yer almaktdır. Ekonomik sermaye direkt paraya çevrilebilen, mülkiyet hakları şeklinde belirtilen, finansal kaynakları, maddi getiriyi ve varlığı ifade eden insanların eşit düzeyde sahip olamadığı bir sermaye türüdür. (Bourdieu, 1986). İnsanı temel alan sermaye türlerinden psikolojik sermaye, bireylerin psikolojik durumlarını geliştirerek yaşama ve üretime katkı sağlayacağını ortaya koyan bir sermaye türüdür. Bireyin sahip olduğu pozitif ve geliştirilebilir tüm özelliklerini kapsamaktadır (Erkuş ve Fındıklı, 2013). Sosyal sermaye insanlar arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerden ortaya çıkan iletişim ağlarını ve bu ağların insanlara sağladığı yararları barındıran bir sermaye türüdür (Uçar, 2016). Sosyal sermaye kişilerarasındaki ilişkilerin yapısına odaklanan ve kişilerin eylemlerini kolaylaştırabilen bir sermaye türüdür (Coleman, 1988). Sermaye türlerinden bir diğeri de insan sermayesidir. İnsan sermayesi, insanların tecrübe, yetenek, bilgi ve

beceri gibi beşerî unsurlarını içermektedir (Edvinsson ve Malone, 1997). İnsan sermayesi, görevleri tamamlamak için sahip olunması gereken beceri, üretkenlik ve yenilikçilik gibi bileşenlerden oluşan bir kavramdır (Bontis, 2001). Bir diğer sermaye türü olan kültürel sermaye aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1.1.Kültürel Sermaye

Sermaye kavramı fiziksel ve finansal formlarına ilaveten gelişip dönüştüğü bir diğer türü de kültürel sermayedir. Kültürün sermaye boyutuna dayanan bu kavram maddi anlamda kullanılan sermaye kavramının bireye ait yetenekler, eğitim ve öğretimle kazanılanları da içine alan genişlemiş kapsamlı bir türdür. Kültürel sermaye, insanların kültürlerinden kasıtlı ya da kasıtsız elde ettiklerini hayat tarzlarına, iş yapma biçimlerine, anlayışlarına, benliklerine entegre ettikleri her şeyi kapsayan bir kavramdır. Kültürel sermaye aileden ve çevreden biriktirdiklerinin yanında kendi çabalarıyla eğitim yoluyla kazandıkları, kalıtımsal olarak doğuştan getirdiği gizil güçleri, yetenek ve başarılarını içermektedir. Eğitim yoluyla öğrenilmiş davranış kalıpları, tüm kabuller, toplumun özü kültürel sermayenin içinde yer almaktadır (Özsoy, 2007). Ekşi ve Uğuz'a (2010) göre kültürel sermaye, çevreden kazanılan birikimlerine ilaveten insanın eğitimle özümsediği tüm değerler ve toplumun özünü kapsamaktadır. Ünal (2004) ise kültürel sermaye kavramını ister çevreden ister okul sistemiyle elde edilen entelektüel niteliklerin tamamı olarak ifade etmektedir. Lareau ve Weininger'e (2003) kültürel sermaye, bireylere birtakım avantajlar oluşturan, kültürel bilgi kümeleri ve akademik nitelikleri içeren yatkınlıklar ve yeterlilikler olarak tanımlamaktadırlar. Ekşioğlu (2012) kültürel sermaye kavramanı genel olarak toplumda yer alan inanç, sanat, gelenek ve görenek, iş yapma biçimi, yaşam şekli gibi manevi değerleri kapsayan ekonomide fiziki sermayenin verim ve miktarını etkileyen kültürel ve entelektüel eserler ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Lane ve Taber (2012) ise kültürel sermayeyi, toplumda ayrıcalıklı olmayı ve genellikle ekonomik başarıya ulaşmayı sağlayan aile geçmişi, eğitim, gelenekler, tutumlar, davranışlar ve beğeniler gibi yönleri içeren bir kavram olarak açıklamaktadırlar. Robinson ve Garnier'a (1985) göre kültürel sermaye, dil yetkinliği, kültürel yeterlilik, kitap satın alma, tiyatroya, konsere katılma, konuşma şekilleri ve kişilerarası becerileri içeren yeti ve eyleme dayanan bir kavramdır. Kültürel sermaye bireylerin elde ettikleri nitelikler ile beraber insanların sosyal geçmişlerinden miras kalan sermayeleridir (Bourdieu, 1991). Bourdieu'ya göre kültürel sermaye, toplumsal olarak ele alındığında aynı kökenlerden

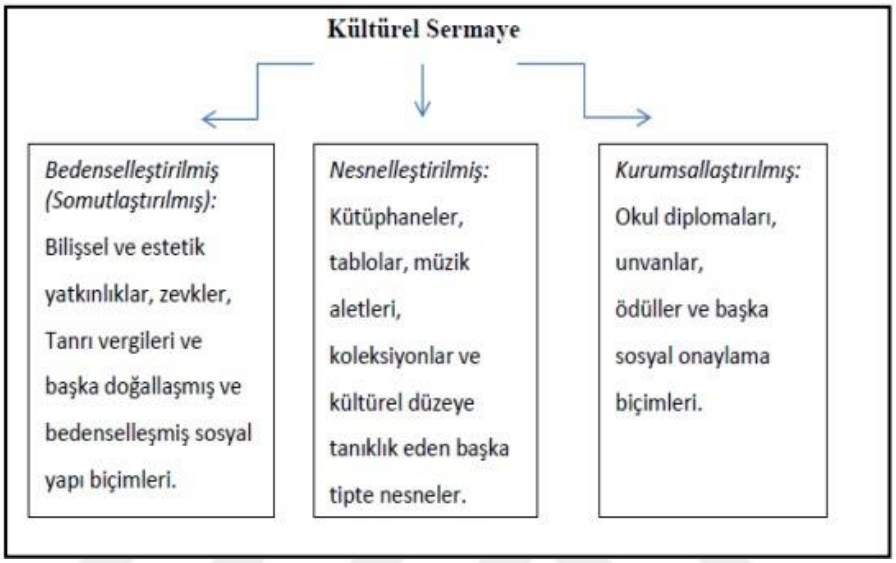
gelen insanların farklı eğitim düzeyine sahip olmaları ve bu ailelerin çocuklarının okul ortamında ortaya çıkardıkları eşit olmayan başarıyı açıklamak için kullandığı bir kavramdır (Bourdieu ve Wacquant 1992,; Bourdieu, 1986).

Bourdieu sosyolojisinde, sermaye türleri arasında kültürel sermaye merkezi roldedir (Göker, 2016). Bourdieu çalışmalarının sonuçları üzerinden geliştirdiği bir kavramdır kültürel sermaye. Bourdieu çalışmasından elde ettiği sonuçlar dahilinde farklı toplumsal sınıflardan bir araya gelen çocukların akademik başarılarındaki eşitsizliğini bu kavram ile açıklamaktadır. Farklı toplumsal sınıflardan oluşturduğu çocukların akademik hayattaki çıkarlardan faydalanmaları, ait oldukları sınıfsal gruplar arasındaki kültürel sermaye dağılımlarına bağlı olarak ilişki içerisindedir (Aydemir, 2011). Toplumsal sınıflara ait kültürel kodlar bireyin toplumsallaşma sürecinde önemli rol oynar. Bireyin ailesi tarafından kazandırılan olumlu davranışlar, ebeveynlerin ekonomik durumu, mesleği, yaşadığı ortam, kültürel alışkanlıkları, iletişim şekilleri, tüketim alışkanlıkları gibi etkenler şekillenmesi adına önemlidir. Çocuğun okulu, diploması, çalıştığı iş, evlilik bir diğer etken noktalarıdır. Toplumsal sınıfların farklılaşması insanın kültürel sermayesini oluşturmaktadır (Baran, 2008). Yapılan bir araştırmada babası üst düzey yönetici olan bir çocuğun babası tarım işçisi olan çocuğa nazaran üniversiteye girme şansı kırk kat daha fazladır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bourdieu'ya göre akademik başarıdaki bu eşitsizlikler, ekonomik farklarından çok kültürel farklılıklara dayanmaktadır. Bilgi birikimi ve kültürel biçimleri yüksek kültür seviyesinde olan bireyler kültürel olarak ayrıcalıklıdır. Üniversite öğrencilerinin getirdikleri kültür ile okulun kazandırmaya çalıştığı kültür ile arasındaki benzerlik eğitim konusunda iltimaslı olmasını sağlamaktadır. Farklı toplumsal sınıflarda yer alan bireyleri birbirinden ayıran okul kültürüne olan uzaklık ve yakınlıklarıyla ilişkilidir (Jourdain ve Naulin, 2020). Kültürel ve sosyal sermayenin önemli etkeni sosyoekonomik seviyedir. Bu bağlamda ebeveynler çocuklarının akademik başarısını arttırmak için kültürel sermayenin önemli bileşenlerini geliştirmek adına farklı etkileşimlerde ve yönelimlerde bulunmaktadırlar. Sosyoekonomik düzeyde avantajlı olan ve kültürel sermayeleri yüksek olan ailelerin okul beklentilerine uygun çocuk yetiştirmeleri çocuklarının pedagojik ve sosyal tabakalaşmadaki konumlarında öne geçmelerini sağlamaktadır (Çelik, 2014). Bourdieu'nun kültürel sermaye ile ilgili yaptığı çalışmalarına baktığımızda kültürel sermaye kavramı, insanın akademik başarı ve zekâsının tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir. Bunların yanında sosyoekonomik düzeyinde etkili olduğunu ifade

etmektedir. Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç olmamakla birlikte aileden getirilen değerlerin ve bilgilerin mirasını da barındırmaktadır (Arun, 2009; Bourdiue, 1986).

- Bourdieu' ya Göre Kültürel Sermaye Şekilleri

Bourdieu (1986), kültürel sermaye üç başlıkta açıklamaktadır (Şekil 2.).



Şekil 2. Bourdieu'nun Kültürel Sermaye Şekilleri (Avcı, 2015).

- Bedenselleştirilmiş (Somutlaştırılmış) Durum

Bedenselleştirilmiş kültürel sermaye, insan bedeninde ve aklında uzun süre yer alan kültürel hareketlerdir (Throsby, 1999). Ailelerin bedenselleştirdiği kültürel sermayesi, çocuklarına kazandırdığı eğitimsel kazanımları, kültürel katılım ve ürünlerine sahip olmaları olumlu yönde etki etmektedir (Kraaykamp ve Van Eijck, 2010). Hampton-Garland (2015), bedenselleşmiş kültürel sermayeyi insanın özünü içeren ve kim olduğunu kendisini nasıl tanımladığını, eğitim adına yaptığı yatırımları, aile ve çevreyle kurulan ilişkilerden kazanılacağını belirtmektedir. Bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin artması, insanın kendini geliştirebileceği etkinliklere katılmasıyla gerçekleşebileceğini ve bu gerçekleşmenin zaman alabileceğini ifade etmektedir.

- Nesnelleştirilmiş Durum

Nesnelleştirilmiş kültürel sermaye ise kültürel anlamı içeren resim, kitap, müzik aletleri, makine ve dergilerin aktarılmasıdır. Nesnelleştirilmiş sermaye, öğenin veya nesnenin aslı değil, öğenin bulundurulması için içerdiği değerdir. Hem ekonomik sermaye hem de bedenselleştirilmiş sermaye aracılığıyla belirlenebilmektedir. Maddi olarak aktarılabilen

tablo, yazı, anıt, alet vb. maddi nesneler nesnelleştirilmiş kültürel sermayedir. Örneğin bir koleksiyon (resim, kitap, pul…) ekonomik sermaye gibi aktarılabilir (Bourdieu, 1986). Farklı biçimlerdeki kültürel ürünler nesnelleştirilmiş kültürel sermayedir (Aslankan, 2008). Nesnelleştirilmiş kültürel sermaye devredilebilir ya da aktarılabilir. Bu durumda nesneleşmiş kültürel sermayenin fiziksel sahipliği bir insandan başka bir insana geçebilir. Örneğin felsefi bir metin, bu metni anlamak için ön bir hazırlık, eğitim gerekmektedir. Bu durumda metni "anlama" bedenselleştirilmiş kültürel sermaye, metin ise nesneleştirilmiş kültürel sermayedir (Dursun, 2018).

- Kurumsallaştırılmış Durum

Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye, bireyin kültürel sermayeyi bedenselleştirmesi ve onu eğitim sistemi ile başarılı bir şekilde tamamlamasının bir sonucu olarak gelişmektedir. Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye biçimi kıdem, derece, unvan, diploma ve belgeleri içeren bir biçimdir (Bourdieu 1986). Bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin akademik başarıyla ortaya çıkması kurumsallaştırılmış kültürel sermayeyi oluşturmaktadır (Throsby, 1999). Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye, bireyin akademik kimliğini "kültürel sertifika" aracılığıyla yasal olarak garanti altına almasıdır. Nesnelleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış kültürel sermaye satın alınabilir ve aktarılabilir, somutlaştırılmış kültürel sermaye ise eğitim-öğretimle deneyim yoluyla birikmektedir (Davis, 2010). Kraaykamp ve Van Eijck (2010), ebeveynlerin sahip oldukların kurumsallaştırılmış kültürel sermayeleri, çocuklarının okullaşma oranlarını etkilediğini ifade etmektedirler. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler, öğrenim sistemine hâkim olup sistemin yararlarının bilincindedirler. Böylelikle bu ailelerin çocuklarının ev ödevlerinde rehberlik ederek evde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaları çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaktadır.

- Kültürel Sermayenin Bileşenleri

Bu başlık altında araştırmada kullanılan Avcı (2015) tarafından geliştirilen "Kültürel Sermaye Ölçeği"nin alt boyutları açıklanmıştır. Kültürel sermayenin alt boyutlarının açıklanması ile kültürel sermaye kavramanın daha geniş ve çeşitli tanımlara dayanarak ifade etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda kültürel sermayenin alt boyutları; katılım boyutu, entelektüel birikim boyutu, kültürel potansiyel boyutu, kültürel bilinç boyutu açıklanmıştır.

1.Katılım Boyutu

Katılım boyutu, kültürel sermaye birikimi ve kültürel etkinliklerde yer almayı içermektedir (Avcı, 2015). Kültürel etkinliklerde, kutlamalarda, grupla düzenlenen faaliyetlerde yer almak bu süreçte kültürel birikim elde etmek katılım boyutunu işaret etmektedir. Avcı (2015) geliştirmiş olduğu ölçekte, katılım duygusuyla gerçekleşen sosyal etkinliklerin insanların birbirine bağlanması kültürel paylaşımlar yapmaları konusunda katılım boyutunu önemli bir köprü olarak görmektedir. Özdemir (2007) insanların kutlamalarda, törenlerde ve ritüellerde bir arada olmaları sosyal sermaye birikimlerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Sanatsal etkinliklerde yer almak, müzelere ziyaret etmek, müzikal etkinliklere gitmek, gezilere katılmak kültürel sermayenin katılım boyutunda ölçütler olarak değerlendirilmektedir (DiMaggio,1982; Xu ve Hampden-Thompson, 2012; Dumais, 2002; Eitle ve Eitle, 2002; Kalmijn ve Kraaykamp, 1996; Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999).

2.Entelektüel Birikim Boyutu

Entelektüel birikim boyutu iki kelimeden oluşmaktadır. Entelektüel; bilgi birikimi, farklı bakış açısı, güçlü sezgilere sahip aydın kişi (TDK, 2005; Uçan, 2008). Akıl ve bilinç arasındaki ilişkiyi devam ettirerek farklı düşünceler oluşturabilen, özgün fikirli, toplumun sorunlarına farklı bakış açıları geliştirebilen kafa işçisi olarak ifade edilmektedir (Karataş, 2011). Birikim ise bir nesneyi bir araya getirmek, toplamak veya bilgi, kültür ve sanat dalında oluşturulan çalışmaların bütünüdür. Entelektüel birikim boyutu, Bourdieu'nun kurumsallaştırılmış kültürel sermaye tanımında var olan diploma ve sertifikaların resmileşebilmesi bunun yanında bireyin sahip olduğu entelektüel nitelikleri de içermektedir (Karataş, 2011).

3.Kültürel Potansiyel Boyutu

Kültürel sermaye boyutu eğitim yoluyla veya çevreden elde edilen birikimler potansiyel kavramını tanımlamaktadır. Kültürel sermaye potansiyeli, Bourdieu'nun bedenselleştirilmiş kültürel sermaye biçimini içermektedir. Bireyde yer alan özelliklerinin yanında yaşam boyu kazandığı niteliklerin birleşimi kültürel potansiyele sahip olması anlamına gelmektedir. Kişinin gelişimi boyunca kazandığı zihinsel ve bedensel nitelikler kültürel potansiyeli oluşturmaktadır (Avcı, 2015).

4.Kültürel Bilinç Boyutu

Kültürel bilinç boyutu insanın etrafındaki kültürel değerlerin farkında olarak kültürel etkinliklere karşı duyarlılık göstermesidir. Kültürel mirası korumak ve oluşturmak,

toplumun kültürel değerlerine karşı duyarlılığı kültürel bilinç oluşturmak adına önemlidir (Kolaç, 2009). Kültürel bilinç, kültürel davranışların farkında olup kendine ait kültürel bakış açısı geliştirip geliştirdiği bakış açısını açıklayabilme yeteneğidir (Tomalin ve Stempleski, 2013).

- Kültürel Sermayenin Etki Alanları

İnsanın yer aldığı disiplinlerde kültürel birikimden bahsetmek mümkündür. Kültürel sermayenin etkileşim halinde olduğu mekân, olgu, zaman, iş, eylem ve nesnelerle arasında ilişki olduğu söz konusudur. Bu bağlamda kültürel sermaye ile belirgin etkin alanlarından toplum, ekonomi ve eğitim arasındaki ilişkiyi açıklamak araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Kültürel Sermaye ve Toplum

İnsanın kültürel sermayelerini biriktirip oluşturmalarında önemli etki alanlarından biri toplumdur. UNESCO tarafından gerçekleştirilen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde kültür; bir toplumun maddi ve manevi duyuşsal, zihinsel özelliklerinden oluşan bir bütünün bilim, edebiyat, yaşam şekillerini, temel haklarını, değer yargılarını, gelenek-göreneklerini ve inançlarını içeren bir olgu olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 1982). Kültür insani eylemlerin bir alanıdır (Bauman, 1998). Bu noktada insan eylerimden ve üretimden bahsederken kültürden de söz etmek gerekir. Kültürün özünü oluşturan insandır. Köktürk (2006) de doğada hazır bir şekilde bulunmayan kültürün daha sonradan oluşturulan bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Bireyin kültürü, yaşadığı topluluk veya bulunduğu sınıfın kültürü ile ilişki içerisindedir. Bu bağlamda topluluk ya da sınıfın kültürünün kaynağı toplumdur. Öyleyse kültürün öncelikle toplum ile ilişkisi açıklanmalıdır (Eliot, 1962). Kültür, toplumdaki ilgi, sanat, gelenek, yetenek ve alışkanlıkları içeren bir bütündür. İnsanın toplumsallaşmasıyla ortaya çıkan kültür, insanın topluma karışması ve bütünleşmesi sonucunda gelişmektedir (Çeçen, 1984). Bourdieu toplumsal tabakalaşmanın zemininde kültürel sermayeyi işaret etmektedir. Nesnelleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış kültürel sermaye Bourdieu'ya göre toplumdaki toplumsal eşitsizliğin ve toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkların temel boyutlarıdır (Swartz, 2011).

- Kültürel Sermaye ve Ekonomi

Kültür, yaşamın sosyal, ekonomik ve politik alanlarında oluşmuş veya süreğen gelen önemli olayların yansımasıdır (Williams, 1977). Toplumsal yaşamda birey rekabet ederken kullandığı araçlar sermayedir. Sermaye türlerinden en önemlisi kültürel

sermayedir. Aile yapısı, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve meslekleri, yaşanılan bölge, toplumsal kökenleri, görgü, kültürel farkındalıkları, inanç, estetik tercihler, sözel beceriler kültürel sermayenin bütünüdür (Bourdieu, 2013). Bu noktada Bourdieu kültürel sermayeyi tanımlarken ailenin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel fırsatlara dayandırmaktadır. Bourdieu sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin kültürel sermaye birikimlerinin de yüksek olduğunu ve bu bağlamda eğitim yoluyla kendi kültürlerini genele yaydıklarını ifade etmektedir (Bourdieu, 1986). Bourdieu ekonomik sermayeyi iktisattaki anlamıyla direkt paraya çevrilebilen sermaye olarak görmektedir. Ekonomik sermayenin diğer sermaye türlerinin temelinde yer aldığı ifade eden Bourdieu, diğer sermaye türlerinin temelindeki ekonomik sermayenin farklı formlara girmiş şekli olarak belirtmektedir (Bourdieu, 1986). Kültür, ekonomi ve toplum birbiriyle ilişkili bir üçgendir. Ekonomik gelişmeler kültürel yatırımların artmasına ve şekillenmesini sağlamaktadır. Ülkenin ekonomik büyüme ve değişimleri, bürokrasinin gelişmesi, kültür piyasasının artması üretim stratejilerini zorunlu kılmaktadır (Swartz, 2011).

- Kültürel Sermaye ve Eğitim

Kültürel sermaye ve eğitim arasında önemli ilişkiler yer almaktadır. Kültürel sürekliliğin en büyük şartı eğitimdir ve aynı zamanda kültürün kuşaktan kuşağa aktarımı, genç kuşaklara gelecek hakkında bilgi vermek, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak adına önemlidir. Eğitim kültürel değişimin kaynağı da olabilmektedir. Her kültür sahip olan üyelerinin eylem, düşünme ve algılama becerileri konusunda koşullandırmaktadır (Aydın, 2014).

Kültürel sermayenin öğrenim başarısına etkisine odaklanan öncü araştırmacı Fransız sosyolog Bourdieu'dur. Bourdieu, bütün araştırmalarında olduğu gibi eğitimle ilgili yaptığı çalışmaları da ilk olarak toplumdaki sınıfsal yapıya dayandırmaktadır. Çalışmalarında kültürel sermayeyi merkeze alan Bourdieu, eğitiminde toplumdaki tabaklaşmayı nasıl ürettiğini ortaya koymaktadır. Kültürel sermayenin okullar aracılığıyla belli seçkinler adına yeniden üretilmesi, eleme mekanizmasının aktifleştiğini belirtmektedir (Aktay, 2016). Bourdieu'ya (1986) göre sözel beceri, genel kültür, estetik seçimler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi noktalar kültüre sermaye içerisinde yer almaktadır. Bourdieu, aileden kazanılan kültürel sermaye okuldaki başarı düzeyini, kişisel yetenek veya başarı ölçütüne göre de açıkladığını ifade etmektedir (Swartz, 2013). Bourdieu eğitimi, bir kültürel uygulama şekli olarak görmektedir. Bourdieu'ya göre eğitimin temel görevi "Kültürel yeniden üretim"dir. Fakat üretim kültüre hâkim olan bu

sınıfa aittir. Kültür olarak hâkim olan sınıflar kendi kültürlerinin değerinin farkında olup meşru göstermeye çalışmaktadırlar. Bourdieu, okuldaki başarının temelini, daha önceki yıllara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Okula başlamadan önceki bilgi ve becerileri önemli kılmaktadır. Kültürel olarak hâkim olan sınıftaki öğrencilerin okula başlamadan önce bu bilgi ve becerilere ailelerin aracılığıyla elde etmektedirler. Bu bağlamda sınıfta kazandırılmak istenen şifrelere sahip olmaları daha olası bir durumdur (Şentürk, 2010). Bourdieu (1986) okulun sadece bilgileri öğrencilere aktaran bir kurum olmadığı bununla birlikte yüksek ekonomi ve sosyal yaşantı için etkili olduğu, kültürlerin teşvik edildiği bir kurum olarak görmektedir (Bucak, 2019). Bourdieu'ya göre toplumdaki sınıf ayrımları eğitimde de eşitsizlik ve ayrımların oluşmasına neden olan bir faktördür. Ekonomik olarak üst sınıfta yer alan kesimin kültürel sermayedeki etkiyi elinde tutmaktadır (Kip, 2010). Okuldaki başarıyı kültürel sermayenin iletilmesi önemli bir etken olup be bu bağlamda eğitim önemli rol oynamaktadır. Eğitim yöneliminin iletilmesi ve hayata aktarılmasında yaşanılan ortam ve sosyal yapıdaki farklılıklar söz konusudur (Soremski, 2011). Bourdieu, Passeron ile yazdığı "Varisler Öğrenciler ve Kültür" (2015) eserinde eğitimin var olan kişisel yetenekleri dönüştürdüğü, öğrencilerde aranan vasıfları, hedefleri aslında ayrıcalıklı olan sınıfların kültürdeki imtiyazlarının mutlaklaştırılmış halinin eğitimde geçerli olduğu belirtmektedirler. Bourdieu ve Passeron ayrıcalıklı öğrencilerin eğitimde direkt işlerine yarayacak olan alışkanlık ve pratikleri sadece çevrelerine borçlu değillerdir, eğitim alanında artı sağlayacak bilgi, beceri ve zevkleri miras olarak almaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015). Fransa ve Japonya eğitim sisteminden örneklerle karşılaştırmalar yapan Bourdieu, meslek lisesi ve sınavla alınan seçkin liseler arasındaki eşitsizliği ortaya koymaktadır. Meslek liseleri düşük statülü okullar, sınavla alınan okulları ise seçkin bir statü yüklenmektedir. Bu fark Bourdieu'ya diploma ya da etki gücünün farklılaşmasına neden olduğunu ifade etmektedir (Aktay, 2016). Wildhagen (2009) kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da fazla olduğunu, lise eğitimi dönemindeki öğrencilerin eğitimsel beklentilerinin ve akademik motivasyonlarının yüksek olmasının nedenini kültürel sermayenin yüksek olmasıyla açıklamaktadır. Lareau ve Weininger (2003) kültürel sermayesi yüksek ve orta düzeyde olan ailelerin ilkokulda çocukları için daha fazla kültürel imkânlar oluşturduğunu ve böylelikle erken yaşlarda çocuklarının eğitimsel kazanç elde edebileceklerini belirtmektedir. Košutić (2017) yaptığı araştırmasında bireyin okuldaki başarısında ve daha sonraki okul seçimlerinde kültürel sermayenin önemli bir etken olduğunu sonuçlandırmıştır. İnce (2014) ailenin eğitim sürecindeki

etkinliği, beklentisi, ilgisi, yaşanılan bölge, konuştuğu dil, sahip olduğu habitus, eğitime dair motivasyonu gibi unsurları göz önünde bulundurarak yaptığı çalışmasında kültürel sermaye ve akademik başarı arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Wildhagen (2009) kültürel sermayesi düşük olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumsuz olduğunu, üniversiteye devam edip eğitim almaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu durum, düşük kültürel sermayenin eğitim beklentilerini olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır.

2.3.KELİME

Dilin yapı taşlarından biri kelimedir. Kelime, bir ya da birden fazla seslerin bir araya gelmesinden oluşan, yalnız halleriyle akılda belirli kavramlara denk gelen somut veya soyut kavramlar ve söz kalıpları arasındaki ilişkiyi belirten dil birimidir (Korkmaz, 2003). Kelime, anlamı olan ve cümleleri oluşturan ses veya ses topluluğudur (Kantemir, 1997). Türkçe Sözlük'te (2009) "anlamlı ses birliği; söz, sözcük, ses veya ses birliği" şeklinde tanımlanmaktadır. Akyol (1997) ise kelimeyi düşüncenin hafızada depolanmış şekli olarak ifade etmektedir. Duyu organları ile çevreden zihne algılanan nesne ve imgelerin dile getirme isteği ses, kelime ve kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kavram ve kelime arasındaki ilişki her zaman söz konusudur. Kelimeler dil ile ifade edildiğinde kelimeyi karşılayan kavram zihinde yer alır. Bu bağlamda kelimeler nesnelerin zihinde yer alması için gereklidir (Alperen, 2001). Kelime bir ve birden fazla seslerden oluşan, aynı dili konuşan insanlar arasında tek başına kullanıldığında beyinde belirli bir kavrama karşılık gelen somut veya soyut kavramlar arasındaki ilişkiyi kuran dil birimidir (Korkmaz, 1992). Ana diline özgü ilk kelimeler dinleme aracılığıyla kazanılmaktadır. Duygu ve düşünceleri ifade etmenin yapı taşı kelimedir. Ana diline ilişkin ilk kelimeler dinleme yoluyla oluşmaya başlamaktadır. Sonrasında konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişmeye başlamaktadır (Temur, 2006).

2.3.1.Kelime Bilgisi

Kelime bilgisi, kelimeleri tanımlama, kelimelerin sahip olduğu birden fazla anlamlarını bilme ve bağlama göre uygun kelimeleri seçerek kullanma becerisidir (Cronbach, 1942). Kelime bilgisi, insanın bildiği ve kullandığı kelimelerle ilgili şemsiye bir terimdir. Bireyin bildiği ve kullandığı kelime, ikileme, deyim, atasözü gibi unsurların toplamıdır (Baş ve Karadağ, 2012). Kelime bilgisi kelimelerin yazılı ve sözlü şekilleri, anlamları ve kullanımlarını içeren bir kavramdır (Nation ve Nation, 2001). Kelime bilgisinin genişlik,

derinlik ve ağırlık olmak üzere üç boyut içerdiği belirtilmektedir (Templin, 1995). Derinlik boyutu kelimelerin var olan çeşitli anlamlarını bilmek, genişlik boyutu çeşitli konulardan çok sayıda kelime bilmek, ağırlık boyutu ise belirli bir konuda çok sayıda kelime bilmek şeklinde ifade edilmektedir (Göğüş, 1978). Kelime bilgisi hem nitel hem de nicel bir anlam taşırken söz varlığının niceliksel bir yönü vardır. Söz varlığı bireyin sahip olduğu kelimelerden oluşurken kelime bilgisi kelimelerin farklı anlamlarını bilme ve ortamına göre kelimeleri kullanma becerilerini içermektedir. Bu bağlamda kelime bilgisine sahip bireyler dili daha etkin kullanarak söz varlıklarını zenginleştirebilmektedirler (Deniz, 2017). Niceliksel olarak kelime sayısının artması bireyin anlama ve anlatma becerileri adına yalnız başına yeterli değildir. Kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmeleri, kelimeleri tanımlamaları ve farklı ortamlarda kullanmaları için derinlik boyutu gerekmektedir (Akyol, 2019; Yıldız, 2019).

Dil, toplumsal bir kurum olup toplumsal özellikleri barındırır fakat bireyden bireye farklılık gösteren özellikleri de taşımaktadır. İnsanlar bildikleri kavramlar ve kelimelerle düşünerek düşündüklerini başka insanlara anlatarak iletişim kurabilmektedirler. Bu sebeple bireylerin iletişim kurabilmeleri için zengin bir kelime bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Susar Kırmızı ve Uygur, 2012). Dil ve düşünce iç içedir. Dil aracılığıyla düşünceler başkalarına ifade edilir. Düşüncelerin zenginleşmesini sağlayan kelimelerdir. Kelime zenginliği düşünmenin akıcılığını ve düşünce zenginliğinde önemli bir etkendir (Budak, 2000). Bireyin zengin kelime birikimine sahip olması düşünce zenginliğini de geliştirmektedir. Dinleme becerisinde önemli bir yeri olan algılama ve dikkat temelinde kelimeyi barındırmaktadır. Birey kelimeler aracılığıyla duyduklarını anlamlandırır ve böylelikle dinleme becerisini geliştirmektedir. Dinleme sürecindeki kelime bilgisinin etkisi Piaget'in bilişsel gelişim kuramında yer alan şema kavramıyla açıklanabilir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramındaki şemalar bireyin karşılaştığı yeni durumları anlamlandırması adına başvurduğu zihinsel çerçeve işlevine sahiptir (Senemoğlu, 2013). Bireylerin yetersiz şemalardan dolayı zihinsel dengesizlik yaşaması gibi dinleme esnasında da anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşması dinleme sürecini olumsuz etkileyecektir.

Birçok araştırma, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerinde kelime bilgisinin etkisini incelemiştir. Bu çalışmaların birçoğu kelime bilgisinin okuma becerileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Laufer, 1992; Ouellette, 2006; Qian, 1999). Bir metin için gerekli kelime bilgisinin artması ile o metnin anlaşılması arasında

doğrusal bir ilişki yer almaktadır (Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011). Stæhr (2008) çalışmasıyla, kelime bilgisinin büyüklüğü ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin, yazma veya dinleme becerileri arasındaki ilişkiden daha güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime bilgisi anlama ve üst düzey okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında önemli bir role sahiptir (Carlisle, 2000; Nelson ve Stage, 2007; Ouellette, 2006; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Kelime bilgisi gelişmiş bireyler, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede oldukça başarılıdır (Fletcher, 1993). Yazma becerileri ile kelime bilgisi arasındaki ilişki birçok çalışmayla ortaya konmuştur (Olinghouse ve Leaird, 2009; Olinghouse ve Wilson, 2013; Silverman, Coker, Proctor, Harring, Piantedosi ve Hartranft, 2015; Baker, Gersten ve Graham, 2003; Roth, 2000). Koizumi ve In'nami (2013) araştırmalarıyla kelime bilgisinin genişlik ve derinlik açısından öğrencilerin konuşma becerisinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Kelime bilgisi ile konuşma becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Bu noktada kelime bilgisi dil becerilerinin gelişiminde önemli bir beceridir.

Dil, çocuğun iletişim kurmasının yanında sosyalleşerek kendini ifade etmesini de sağlamaktadır (Bukatko ve Daehler, 1992). Çocuklar okula başlamadan önce kelimelerle çevrelerindeki kişilerle olan sosyal etkileşimleri sonucunda tanışma fırsatı bulurlar (Phythian-Sence ve Wagner, 2007). Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer ve Maczuga (2015) ve Duff, Reen, Plunkett ve Nation (2015) yaptıkları araştırmaların bulguları, erken dönemde kazanılan kelime dağarcığının, eğitimsel ve sosyal imkânları arttırdığı ve çeşitli katkılarda bulunduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Çocukların dil gelişimini etkileyen birtakım faktörler; kalıtım (Crain ve Martin, 1999), çevre (Slobin, 1979), zeka (Binbaşıoğlu, 1990a), cinsiyet (Öztürk, 1995), sağlık (Yavuzer, 1993), doğuş sırası (Şahin, 1993), kardeş sayısı (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2006), aile (Yavuzer, 1993), sosyoekonomik durum (Karacan, 1998), okul öncesi eğitimi alma durumları (Temiz, 2002), çocuk kitapları (Öztürk, 1995) ve televizyon ve radyodur (Maldonado, 1992). Çocukların kelime dağarcık oranlarında farklılıklar yer almaktadır (Rowe, Raudenbush ve Goldin-Meadow, 2012). Bu farklılıkların bir kısmı ebeveyn dili ve aile faktörlerindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır (Hoff, 2006). Çocukların kelime dağarcığı gelişimindeki önemli etkenler ise; bireysel farklılıklar, ailenin sosyoekonomik durumu (Hoff, 2003; Rowe ve Goldin-Meadow, 2009; Rowe vd., 2012), ebeveyn dili (Hurtado, Marchman ve Fernald, 2008; Pan, Rowe, Singer ve Snow, 2005) ve ev okuryazarlık ortamlarıdır (Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor, Snow,

August ve Calderón, 2007). Çocuğun dil gelişimindeki birçok önemli etken yer almaktadır. Çocuğun kelimelerle ilk karşılaştığı ortam ailedir. Bu noktada aile önemli bir etkendir. Aile ilişkileri çocuğun dil gelişiminde kritik bir noktadır. Bu ilişkilerden yoksun, bakım evlerinde büyüyen çocuklar bir aile çatısında büyüyen çocuklara oranla daha çok ağlamakta fakat heceleme oranları daha düşüktür. Aile ortamında çocukla sağlıklı ilişkiler kurulması (Yavuzer, 1993), özellikle bakımı gerçekleştiren annenin bebekle konuşma esnasında sevecen davranması dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Özsoy, 1986). Annelerin dil girdisindeki farklılıklar önemli bir noktadır. Annelerin dil girdisinin çocukların kelime dağarcığı gelişiminde etkilidir (Pace, Luo, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2017). Çok sayıda kelime kullanan annelerin çocuklarının daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olma oranları daha yüksektir (Bornstein, Haynes ve Painter, 1998; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons, 1991; Pan vd., 2005). Aynı zamanda uzun cümleler kullanan annelerin çoğunlukla daha geniş kelime dağarcığına sahip çocukları olduğunu göstermektedir (Hoff, 2003; Rowe, 2008). Araştırmalarda önemli noktalardan biri de annenin kullandığı dil, sosyoekonomik durum ile çocukların kelime dağarcıkları arasındaki ilişkide aracılık etmesidir (Hoff, 2003; Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea ve Hedges, 2010; Vernon-Feagans, Cox ve FLF Anahtar Araştırmacıları, 2013). Çocukların dil gelişiminde annelerin önemli bir nokta olması sebebiyle bu araştırmayla çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erken okuryazarlık, kültürel sermaye ve kelime bilgisi konularına dair ulusal ve uluslararası çalışmalar ve bu çalışmalara ait bulgular ile sonuçları tarih sırasına göre aşağıda yer almaktadır.

Yılmaz ve Erim (2023), okul öncesi dönem çocuğuna sahip annelerin, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimleri üzerine bilgi ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışmada 853 anne bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin çoğunluğunun okuma ve yazma öğrenme sürecine ilişkin yeterli bilgileye sahip olduklarını fakat okuma yazma öğrenme sürecinde ise kolaylaştırıcı etkinlikler sunmakta yetersiz olduklarını saptamıştır. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin, okuryazarlığa ilişkin bilgi birikimlerinin de anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2023), çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin ev erken okuryazarlık ortamı ve annenin okumaya dair inançlarını annenin yaşı, öğrenim düzeyi, sosyoekonomik seviyesi, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri açısından değerlendirmiştir. 191 çocuğun annesinin yer aldığı araştırmanın sonucunda ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde annenin yaşı, öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyinin etkili olduğu fakat çocuğun yaş ve okul öncesi eğitim alma süresinin etkili olmadığı saptanmıştır. Annenin okumaya dair inancı üzerinde ise annenin eğitim seviyesinin etkili olduğu fakat diğer değişkenlerin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Delican ve Ateş (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimini, okul öncesi eğitim, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okula başlama yaşı gibi değişkenlere göre incelemişlerdir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini 60-84 aylık 781 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Delican ve Ateş (2021) tarafından oluşturulan Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet açısından Temel Görsel Algı Testi dışında diğer alt testler olan Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi değişkenine göre, tüm alt testler okul öncesi eğitimi alanlar lehine farklılıklar göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından Temel Görsel Algı, Dinleme/İzleme ve Anlama, Görsel Okuma ve Anlama, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı ve Temel Yazma Becerileri Testlerinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Okula başlama yaşı değişkeni açısından ise tüm alt testlerde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalavaç (2020), Malatya ilinde etkileşimli kitap okuma yönteminin 5-6 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya koymak için 36 çocuk ile yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sürecinde ailelere etkileşimli okuma konusunda seminer verilmiş daha sonra 56 tane çocuk kitabını sekiz hafta boyunca ailelerin çocuklarıyla beraber okumaları talep edilmiştir. Yarı deneysel çalışmada deney grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık puanlarıyla kontrol grubundaki çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun erken okuryazarlık becerileri puanlarının kontrol grubundakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biltekin (2019), çocukların erken okuryazarlık becerileri ile annelerin kelime bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarını incelemiştir. Okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 ay arasındaki çocuklar ve anneleri araştırmada yer almıştır. Araştırma sonucunda, annelerin kitap okuma sıklıkları ile kelime bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Annelerin erken okuryazarlığa ilişkin yaptıkları etkinlikler ve kitap okuma sıklıklarıyla çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin kelime bilgi düzeyleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Emre (2019), Almanya'da yaşayan Türk annelerin, okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık gelişimini nasıl desteklediklerini, annelerin kültürel sermayesinin ve sosyoekonomik düzeylerinin çocuğun okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Almanya'da yaşayan 3-6 yaş arası çocuğa sahip 12 Türk anne oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ev okuryazarlığı ortamının ve erken okuryazarlık deneyimlerinin ve etkinliklerinin düzenlenmesindeki olumsuzlukların ve eksikliklerin nedeninin daha önce yapılan araştırmalarda vurgulandığı gibi etnik sebeplerden kaynaklanmadığını belirtmektedir. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve kültürel sermayelerinin düşük oluşunun, çocuklara sunulan erken okuryazarlık deneyimleri adına yeterli bir çevre sunmalarında engeller oluşturduğu vurgulanmaktadır.

Harmandar (2019), araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının ailelerin erken okuryazarlığa dair farkındalıkları ve dil becerilerini desteklemek amacıyla eğitsel çalışmalara yönelik tercihlerinin çocuğa ve ebeveynlere ilişkin demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 640 ebeveyn yer almaktadır. Araştırma sonucunda, ailelerin çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimlerinin orta düzeyde olduğu, çocuğun cinsiyeti, eğitim aldığı okul türü, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğunu saptanmıştır.

Uluğ (2018), ev erken okuryazarlık ortam özellikleri, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumları ve ebeveynlerin sosyal destek algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında 12-36 aylık, okul öncesi eğitimi alan 31 çocuğun ve almayan 36 çocuğun ailesi yer almaktadır. Araştırma sonucunda, ev ortamı incelendiğinde çoğunluğunda tek bir türde 1-15 arası kitap yer aldığı, okuma alanlarının bulunmadığı belirtilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin evlerinde çocuk kitabı ve kitap okuma alanı

bulundurma oranı, çocuklarının kitaplara, kâğıtlara ve kalemlere erişebilme oranı anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma, çocuklarıyla konuşma ve dil etkinlikleri yapma oranı da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bingham ve Mason (2018), okul öncesi dönemde olan 190 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği araştırmada çocukların erken yazma becerilerini, ebeveynlerin eğitimi, okuryazarlıkla ilgili inançları, ebeveynlik tarzları ve ev okuryazarlık ortamı değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin kendilerine ait rolünün önemli, erken okuryazarlık deneyimlerinin kıymetli olduğuna dair inancı olan ebeveyn çocuklarının, erken yazma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn okuryazarlık inançlarının, çalışma içerisinde, erken yazma becerileri ile en yüksek ilişkiye sahip değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Kandır (2018), erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine yönelik yapılan çalışmaları incelemiş ve ebeveynlerin aktif katılım boyutunda etkileşimli kitap okuma ile sürece katıldıklarını ve erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde çoğunlukla annelerin yer aldığı ve anne eğitimini destekleyici yönde çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Emre (2017), sesli kitap okuma etkinliğinde annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma grubu Almanya'da yaşayan farklı eğitim ve sosyoekonomik düzeye sahip 6 Türk kökenli anne ve çocuklarından oluşmaktadır. Annelerin çocuklarına sesli kitap okuma süreci ev ortamında incelenmiştir. Ayrıca annelerin sesli kitap okuma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verilerine göre, okul öncesi okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan sesli kitap okuma yöntemi, kültürel sermaye düzeyi yüksek olan annelerin, kültürel sermaye düzeyi düşük olan annelere göre sesli kitap uygulamalarının çocuklarının okul öncesi okuryazarlık gelişimine daha çok katkı sağladıklar sonucuna ulaşılmıştır.

Bojczyk, Davis ve Rana (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmada paylaşımlı kitap okuma yöntemleri ile ilgili inançlar, annelerin okuma anındaki davranışları ile çocukların sözcük dağarcığı arasındaki bağlantı ve çocukların okumayı öğrenmeye hazır oluşları arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 62 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin çocuklarıyla paylaşımlı kitap okuma anları gözlemlenmiş, annelerin kitap okurken kullandıkları

yöntemler video kayda alınmıştır. Araştırma, paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının kalitesinin, anne inançları ile çocukların ifade edici kelime hazinesi arasındaki bağlantıya aracılık ettiğini ayrıca annelerin çocuklarının okumayı öğrenmeye hazır olmaları hakkındaki algılarının, çocuklarının kelime hazinesinin gelişimini kolaylaştırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

Altınkaynak ve Akman (2016), okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarıyla uyumlu olarak aileler için geliştirdiği okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, erken okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada yer alan 55 çocuk ve ailelerinden oluşan deney grubundaki ailelere 23 oturumdan oluşan bir program uygulanmış, plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre hazırlanan programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde olumlu ve uzun vadeli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crosby, Rasinski, Padak ve Yıldırım (2015), yaptıkları araştırmalarıyla ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okulla iş birliği içinde olmasının önemini ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamında "Fast Start" adlı program ailelere uygulanmıştır. Bu bağlamda program çerçevesinde ailelere dersler verilmiştir. Derslerin ardından her haftaya ait şiir ve etkinliklerin evde gerçekleşmesi istenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi adına oluşturulan Fast Start programında gösterdikleri katılım sürekliliklerinin, çocukların akıcı okuma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İnce (2014), yaptığı araştırmada ailenin sahip olduğu kültürel sermaye birikimiyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye birikiminin çocukların akademik yaşantılarına önemli katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu unsurlar; çocuğun eğitim sürecinde ailenin katılımı, beklentisi, tutumu, doğduğu yer, konuştuğu dil, yaşadığı çevre ve eğitime yönelik motivasyonudur. Sosyal ve kültürel sermaye birikimi yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarısı ile bu sermayeden yoksun olan ailelerin çocuklarının akademik başarısı anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığı belirtilmiştir.

Vongprateep (2014), ailelerle yaptığı çalışmasında kültürel sermaye birikimi yüksek olan annelerin habituslarını çocuklarına aktarımının akademik başarıyı yükselttiğini ifade

etmiştir. Ayrıca bu çocukların okula olan bağlılıklarının da fazla olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte kültürel sermaye birikimindeki farklılığın eğitim eşitsizlikleri üzerindeki etkisinden de söz edilmiştir.

Gülle (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ailelerin nesil içi ve nesiller arası sosyal hareketlilik yöntemleri Bourdieu'nün sermaye kuramı açısından incelenmiştir. Ailelerin nesiller arasında sosyal hareketlilik stratejilerinin mekânsal, kültürel, sosyal ve ekonomik unsurlarla etkileşimi sonucunda önemli derecede farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu durum eğitimsel ve toplumsal eşitsizliklerin göstergeleri olarak ifade edilmiştir.

Byun, Schofer ve Kim (2012), çalışmalarında ailelerin sosyoekonomik durumunun yüksek olmasının, ailenin sahip olduğu nesnelleştirilmişmiş kültürel sermayeye olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadırlar. Aynı şekilde ailelerin sosyoekonomik seviyelerinin ve kültürel sermaye birikimlerinin yüksek olmasının çocukların kültürel sermaye birikimlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Shih (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ailelerin toplumdaki yerlerinin çocuklarının eğitimsel başarı ve yetenek gelişiminde söz konusu olduğu belirtilmektedir. Ailelerin yer aldıkları toplumsal sınıf, farklı bir deyimle sosyoekonomik ve kültürel-sosyal sermaye bakımından ayrıştığı gibi çocuklar da bu sermayedeki farklılıktan kaynaklı olarak akademik başarı yönünden farklılaşmaktadırlar.

Özcan ve Erdur-Baker (2009), lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, üniversitede kültürel sermayenin kazanımını ele aldığı, katılımcıların üniversiteye girmeden önceki kültürel sermaye birikimlerinde ailelerin etkisinin üniversite sürecinde ve sonrasındaki kazanımlarından daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre lisans öncesi, üniversite öğrencilerinin kültürel sermaye kazanımlarında; anne eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu ve özel derse ulaşılabilirlikleri önemli etkenlerdir.

BÖLÜM 3-YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve bu toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel analiz teknikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, annelerin kültürel sermaye birikimlerinin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini, doğrudan ve annelerin kelime bilgisi aracılığı ile ne düzeyde yordadıklarını belirlemek için nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanmıştır.

Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020, s. 197).

Nedensel karşılaştırma araştırmaları yöntem olarak neden- sonuç ilişkisini açıklamayı amaçlaması bağlamında bakıldığında deneysel araştırmalara benzetilebilmektedir. Fakat deneysel araştırmalardaki gibi nedensel karşılaştırma araştırmalarında gruplar oluşturulmaz çünkü olaydan etkilenenler veya etkilenmeyenler olayın kendi seyri içinde kendiliğinden oluşmaktadır. Araştırmacı, olayın sebebine müdahalede bulunmaz. Bu değişken zaten yer almaktadır ve bir sonuca yol açıp açmadığının ortaya konması beklenir. Araştırmacının bu noktada görevi oluşan bu durumun olası nedenlerini ve bu nedenle ilişkili olabilecek etkenleri belirlemektir (Can, 2014; Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk vd., 2020).

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ana sınıfında eğitim gören ve normal gelişim gösteren 60 – 72 ay arasındaki 170 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Çocukların %48,2'si kız (n=82), %51,8'i ise erkektir (n=88).

Araştırmada evreninin tamamına erişim zordur. Bu bağlamda evreni temsil edebilmesi için örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı maksimum düzeyde kendisine fayda sağlayabilecek katılımcılarla

araştırmayı yürütmektedir (Creswell ve Creswell, 2005). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı yakın, elverişli, ulaşılabilir ve uygulanabilir olan kolay durumu seçmektedir. Bu sayede araştırmaya hız, pratiklik ve ekonomiklik sağlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Glesne, 2015).

Araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi doğrultusunda, Düzce il merkezinde yer alan resmi anaokulu ve ana sınıfında eğitim öğretime devam eden 60-72 aylık toplamda 170 çocuk ve anneleri bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme katılabilme kriterleri şunlardır:

• Araştırma verilerinin toplandığı zaman diliminde çocuklar, Düzce il merkezinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulu veya ana sınıfına kayıtlı olarak eğitim görmeye devam ediyor olmalıdır.

• Araştırma verilerinin toplandığı zaman diliminde çocukların kronolojik yaşları 60 - 72 ay arasında olmalıdır.

• Araştırmaya katılan çocukların anadili Türkçe olmalıdır.

• Araştırmaya katılan çocuklar zihinsel ve dil gelişimi açısından normal gelişim göstermelidir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, EGBA (Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı) (Delican ve Ateş, 2021), Kültürel Sermaye Ölçeği (Avcı, 2014) ve Kelime Bilgisi Testi (Gülgöz, 2004) kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve izinler ekler bölümünde sunulmuştur.

3.3.1.Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)

Bu araştırmada, çocukların erken okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı 60-84 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini; Temel görsel algı (TGA), Dinleme/izleme ve anlama (DİA), Görsel okuma ve anlama (GOA), Sesbilgisel farkındalık (SF), Yazı farkındalığı (YF), Temel yazma becerileri (TYB) olmak üzere 6 başlıkta değerlendiren bir ölçme aracıdır. Bu başlıklar;

Temel görsel algı (TGA) testi: Çocukların görsel algı becerilerini ölçmek amacıyla bu testte, aynı olanı bulma, faklı olanı bulma, ilişkili olanı bulma ve resmi tamamlayan parçayı bulma alt başlıkları yer almaktadır.

Dinleme/izleme ve anlama (DİA) testi: Çocukların dinleme, izleme ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla yönergeleri takip etme, kelimenin karşıt anlamını bulma ve hikâye öğelerini bulma alt başlıkları yer almaktadır.

Görsel okuma ve anlama (GOA) testi: Çocukların görselleri, tanıma, anlamlandırma ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla, nesne tanıma, ifadenin görsel karşılığını bulma ve olay sıralama alt başlıkları yer almaktadır.

Sesbilgisel farkındalık (SF) testi: Çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla uyaklı dizileri fark etme, uyaklı kelimeleri bulma, aynı ses ile başlayan kelimeleri bulma, sese uygun kelime üretme, hece birleştirme, ses birleştirme, kelime ayırma, hece ayırma alt başlıkları yer almaktadır.

Yazı farkındalığı (YF) testi: Çocukların yazı farkındalığı becerilerini ölçmek amacıyla kavramları tanıma ve yazı kavramlarını tanıma alt başlıkları yer almaktadır.

Temel yazma becerileri (TYB) testi: Çocukların temel yazma becerilerini ölçmek amacıyla örgü ve şekilleri kopya etme ve harf yazma alt başlıkları yer almaktadır.

Toplam 54 sayfadan oluşan Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) iki form ve dört ek içermektedir. İlk form uygulayıcının uygulama yönergelerini takip edebilmesi ve puanlamayı yapabilmesi için hazırlanan "Uygulayıcı Kitapçığı" dır. Uygulama eklerinin nerede ve nasıl kullanılacağı, araçtaki testleri uygularken süreçte hangi materyalden yaralanılacağı uygulayıcı kitapçığından takip edilebilmektedir. İkinci form ise testlerin yer aldığı uygulama aracıdır. Ekler kapsamında ise bir adet hikâye kitabı, dört tane olay sıralama kartı, kopya etme ve harf yazma çalışma sayfaları bulunmaktadır.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının geçerlik analizleri sonucunda Temel Görsel Algı testi 4 boyut altında toplanan 17; Dinleme, İzleme ve Anlama Testi tek faktör atında toplanan 20; Görsel Okuma ve Anlama Testi 3 faktör altında toplanan 15; Sesbilgisel Farkındalık Testi 8 faktör altında toplanan 55; Yazı Farkındalığı Testi 2 faktör altında toplanan 15; Temel Yazma Becerileri Testi 2 faktör altında toplanan 16 madde ile geçerli ölçümler yaptığı, güvenirlik çalışmaları açısından yer alan testlerin iç tutarlık ve iki yarı test güvenirliği katsayılarına göre test ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı

belirlenmiştir. Ayrıca testlerde yer alan maddelerin ayırt edicilik puanlarının istenen düzeyde olduğu, bireyleri birbirinden ayırt ettiği ve ölçümlerin güvenilir sonuçlar taşıdığı belirlenmiştir (Delican ve Ateş, 2021). Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracını (EGBA) uygulayabilmek için araştırmacıların bir eğitim alması gerekmektedir. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının (EGBA) uygulayıcı kitapçığı, uygulama formları ve ekleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)

3.3.2.Kültürel Sermaye Ölçeği

Annelerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ), Avcı (2014) tarafından geliştirilmiştir. KSÖ, dört alt boyut ve 30 madde içermektedir. KSÖ, 1 ila 5 arasında değer alan 5 dereceli bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. Aritmetik ortalama puan aralıklarının aldığı değerler "Yetersiz, Düşük, Orta, Yüksek, Çok Yüksek" olarak belirlenmiştir. KSÖ, şu alt boyutlardan oluşmaktadır; entelektüel birikim (13 madde), katılım (7 madde), kültürel bilinç (5 madde) ve kültürel potansiyel (5 madde). Dört boyutlu ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı birinci boyut için .917, ikinci boyut için .870, üçüncü boyut için .778 ve dördüncü boyut için .822'dir. Dört boyutlu ölçeğin cronbach alfa tutarlılık katsayısı ise .948'dir. Bu bağlamda kültürel sermaye ölçeği geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir (Avcı, 2014).

3.3.3.Kelime Bilgi Testi

Annelerin kelime bilgisini ortaya koymak amacıyla Gülgöz (2004) tarafından geliştirilen Kelime Bilgisi Testi kullanılmıştır. Testin geçerlilik ve güvenirlik çalışması alan yazında bulunmamaktadır. Testin puanlama sürecinde her doğru cevap için "1", her yanlış cevap

ve bilmiyorum seçeneği için "0" olarak puanlama yapılmaktadır. 24 maddeden oluşan bu testte alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan 24'tür.

Bu çalışmada kullanılan kelime bilgisi testi için referans yayındalarda (Biltekin, 2019 ve Gülgöz, 2004) herhangi bir güvenirlik verisine rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma verileri ile kelime bilgisi testinin güvenirlik katsayısı, verilerin ikili olmasından dolayı Kuder-Richardson 20 (KR20) formülü ile hesaplanmış ve testin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür (.82).

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmadaki veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ana sınıfına devam eden ve normal gelişim gösteren 60 – 72 ay arasındaki 170 çocuk ve annelerinden toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken izlenen süreç aşağıda belirtilmiştir.

Birinci aşama: Araştırma verilerini Düzce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ana sınıflarında eğitim alan 60-72 aylık çocuklardan ve annelerden toplamak üzere gerekli izinler alınmıştır (Ek,7.1.).

İkinci aşama: 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada kullanılacak ölçme araçları için gerekli izinler alınmıştır (Ek, 7.2., Ek, 7.3.). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan "Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)" uygulayıcı sertifikası, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. Seyit ATEŞ'ten araştırmacı tarafından alınmıştır (Ek, 7.4.1.).

Üçüncü Aşama: Araştırmacı, "Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)" uygulayıcı sertifikasını aldıktan sonra ön bir ugulama yapılmış yapılan uygulama video kayda alınarak uzman görüşü alınmıştır. Daha sonrasında esas uygulamaya geçilmiştir.

Dördüncü Aşama: 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Düzce il merkezinde örnekleme alınan anaokulu ve ana sınıflarındaki gönüllü olan yöneticiler ve öğretmenler ile iletişim kurularak, araştırma üzerine bilgi verilmiş araştırmaya katılacak olan okullara annelere iletilmek üzere formlar bırakılmıştır. Annelere iletilen formda, Kültürel Sermaye Ölçeği

(Ek, 7.2.1.), Kelime Bilgi Testi (Ek, 7.3.1.), Veli Onam Formu (Ek, 7.5.), Katılım Onam Formu (Ek, 7.6.) yer almaktadır. Annelere formlar iletilmeden önce formları bizzat kendileri doldurmaları gerektiği konusunda Whatsapp gruplarından öğretmenleri tarafından bilgilendirme yapılmıştır.

Beşinci aşama: Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı formları dolduran ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla "Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA)" uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacının ve çocukların rahatça çalışabilecekleri ortamların oluşturulması konusunda okul yönetimleri ile görüşülmüş ve uygun alanlarda (kütüphane, derslikler, laboratuvarlar, boş odalar) çalışma ortamları oluşturulmuştur. Uygulama alanları ısı, ses ve aydınlatma açısından değerlendirilmiş çocukların dikkatlerini dağıtacak etkenlere karşı uygun hale getirilmiştir. Araştırmacı ölçme aracına başlamadan önce çocukla karşılıklı oturup uygulama hakkında gerekli açıklamayı yaparak uygulamaya başlamıştır. Uygulama esnasında çocuğa yöneltilen soruları yanıtlaması için gerekli olan sürenin tanınmasına dikkat edilmiştir. Çocuğun verdiği yanıtlar için bireysel test kayıt formu tutulmuş verdiği doğru yanıt için 1 puan, her yanlış yanıtı içinse 0 puan yazılmıştır. Her alt ölçeğin toplam puanı kayıt formuna yazılmıştır. Uygulama her bir çocuk için ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Uygulama esnasında testi yanıtlamak istemeyen çocuklar araştırmaya alınmamıştır.

Altıncı Aşama: 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki örneklemde yer alan anaokulu ve ana sınıflarında 60-72 aylık 170 çocuğa 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulama tamamlanmıştır. İstatistiksel olarak puanlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırma uygulaması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler ilk aşamada bilgisayar ortamına aktarılmış, kayıp/hatalı veri bakımından incelenmiş ve veri setinin analize uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, regresyon ve aracılık analizi kullanılmıştır. Betimsel olarak veri setinin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık

değerleri incelenmiştir. Verilerin normalliğinin değerlendirilmesinde çarpıklık-basıklık değerleri kullanılmıştır. Çoklu normalliğin değerlendirilmesinde ise Mardia's katsayısı kriter olarak alınmıştır. Araştırmada regresyon temelli analizler kullanıldığından veriler çoklu bağlantılılık açısından da korelasyon analizi ile incelenmiştir. Aracılık analizleri iki aşamada yürütülmüştür. İlk olarak Baron ve Kenny'nin (1986) (BK) öne sürdüğü adımlar, klasik linear regresyon temelli analizlerle ön koşulları karşılama durumu açısından incelenmiştir. Daha sonra BK yöntemiyle aracılık durumları incelenmiştir. Sonrasında ise doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri daha detaylı görebilmek için ayrıca JASP Mediation modülü ile de aracılık analizi yapılmış ve analize ait yapısal model ve katsayılar elde edilmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4-BULGULAR VE YORUM

Araştırma, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu bölümde toplanan verilerin istatistiksel analizlerine ve yorumlarına yer

Bu çalışmada, dışsal değişken annenin kültürel sermaye birikimleri ile içsel değişken çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkileri inceleyerek bu ilişkide annelerin kelime bilgi düzeylerinin aracılık rolünün ne düzeyde olduğunun araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda ilk olarak verilere ait betimsel istatistikler elde edilmiş ve Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

	n	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	En Alt	En Üst
Erken Okuryazarlık	170	4.865	0.996	-0.529	-0.211	2.000	6.773
Kültürel Sermaye	170	3.105	0.843	-0.218	-0.678	1.067	4.733
Kelime Bilgisi	170	0.758	0.181	-0.840	0.005	0.208	1.000

Tablo 4.1.'e bakıldığında araştırmaya ait verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında kaldığı, dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Şencan, 2005). Ayrıca, veriler çok değişkenli normallik dağılımı açısından incelenmiş ve basıklık z katsayısının (z_{Kurt}=-.129) olduğu görülmüştür. Bentler'e göre bu değerin 5'ten küçük olması verilerin çok değişkenli normal dağılıma uyduğunu göstermektedir (aktaran Byrne, 2009, s. 104). Sonuç olarak veriler çok değişkenli normallik varsayımını da karşılamaktadır.

Diğer taraftan regresyon temelli analizlerde çoklu bağlantılılık ve yüksek düzeyde korelasyon istenmeyen bir durumdur. Bu nedenle değişkenlere ait korelasyon analizleri yapılmış ve tablo 4.2.'te verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırma Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Erken Okuryazarlık		Kültürel Sermaye		Kelime Bilgisi
Erken Okuryazarlık	Pearson's r	—				
	p-değeri	—				
Kültürel Sermaye	Pearson's r	0.229	**	—		
	p-değeri	0.003		—		
Kelime Bilgisi	Pearson's r	0.324	***	0.295	***	—
	p-değeri	< .001		< .001		—

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Tablo 4.2.'ye bakıldığında değişkenlerin kendi aralarında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ancak bu ilişkinin çoklu bağlantılılık sorununa neden olabilecek kadar güçlü olmadığı görülmektedir.

Bu aşamadan sonra aracılık analizlerinin yapılabilmesi için gerekli olan koşullar Baron ve Kenny'e (1986) göre incelenmiştir. Aracılık modeli kapsamında dışsal değişkenin içsel değişkeni nasıl ve neden etkilediğini açıklayan ve arabulucu olarak adlandırılan bir ara değişken yer almaktadır. Bu değişken aracılığıyla içsel ve dışsal değişken arasındaki ilişki incelenir. Bu ilişkide ya kısmî ya da tam aracılıktan söz etmek mümkündür. Aracılık modelleri içsel ve dışsal değişken arasındaki doğrudan yer alan bir ilişkiyi değil, ilk bakışta göze çarpmayan etkileri ortaya koyan modellerdir (Gunzler, Chen, Wu ve Zhang, 2013; Yılmaz ve Dalbudak, 2018).

Baron ve Kenny (1986) aracılık ilişkisini ortaya koymak için klasik regresyon analizinden yola çıkarak aşağıda açıklanan 4 koşulun yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Baron ve Kenny'nin (1986) sunduğu koşullara göre;

1. Y (Dışsal Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki olmalıdır. Bu iki değişken arasında bir ilişki yoksa aracı değişkenin aracılık edeceği bir ilişki de yoktur.
2. Y (Dışsal Değişken) ile A (Aracı Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki olmalıdır. Eğer aracı değişken dışsal değişken ile ilişkili değilse aracılıktan söz edilemez.
3. A (Aracı Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki

olmalıdır. Ancak bu ilişkide Y (Dışsal Değişken) kontrol edilmelidir.

4. A (Aracı Değişken) etkisi kontrol edildiğinde, Y (Dışsal Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasındaki ilişkinin anlamlı bir şekilde düşmesi veya istatistiki olarak anlamlılığını yitirmesi gerekmektedir (Aktaran: Şimşek, 2007, s.23).

Aracılık Durumunun İncelenmesi

Modeldeki aracılık yapısının incelenmesi için değişkenler arasındaki ilişkiler öncelikle BK yöntemiyle aracılık ön koşullarına göre incelenmiştir.

İlk olarak Kültürel sermaye'nin (KS) yordayıcı, Erken Okuryazarlık Becerileri'nin (EOB) yordanan olduğu regresyon eşitliği incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (β=.229, t=3.046, p<.01). Bu sonuca göre aracılık edilecek bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Şimşek, 2007, s. 23).

Daha sonra KS'nin yordayıcı, KB'nin ise yordanan değişken olduğu bir regresyon eşitliği analiz edilmiş ve değişkenleri arasından anlamlı düzeyde bir ilişki görülmüştür (β=.295, t=3.995, p<.001).

BK yönteminin 3. ve 4. aşamalarına aslında çoklu regresyon eşitliği ile de bakılabilmektedir. Bu analizi yapabilmek için KS ve KB'nin yordayıcı, EOB'nin ise yordanan değişken olduğu bir çoklu regresyon eşitliğinin analiz edilmesi gerekmektedir. Ancak bu aşamadan önce KB'nin yordayıcı, EOB'nin yordanan değişken olduğu bir regresyon eşitliği test edilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (β=.324, t=4.443, p<.001).

Son aşamada ise KS ve KB'nin yordayıcı, EOB'nin ise yordanan değişken olduğu, çoklu regresyon eşitliğinin analiz edilmesi gerekmektedir. Buna göre oluşturulan çoklu regresyon eşitliği sorunuçlarına bakıldığında, KB'nin EOB üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu (β=.281, t=3.712, p<.001), ancak KS'nin EOB üzerinde BK yönteminin aracılık adımlarının ilk aşamasında var olan anlamlı yordayıcılığını kaybettiği görülmüştür (β=.146, t=1.926, p=.056). Bu sonuçlara göre KB'nin, KS ve EOB arasındaki ilişkide tam aracı rolünde olduğu söylenebilir. Aracılık analizlerinde BK modeli her ne kadar zaman zaman eleştirilse de halen daha en güçlü analizler arasında yer almaktadır (Şimşek, 2007). Ancak bu araştırmada doğrudan ve dolaylı etkileri bir arada görebilmek için aracılık analizleri JASP Mediation Modülü ile de incelenmiştir. Analiz sonuçlarına ait veriler Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Değişkenler Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere Ait Sonuçlar

					95% C. I.	
	β	S.H.	z	*p*	En Alt	En Üst
Doğrudan Etkiler						
KS → EOB	0.173	0.089	1.944	0.052	-0.001	0.348
Dolaylı Etkiler						
KS →KB → EOB	0.098	0.036	2.740	0.006**	0.028	0.169
Toplam Etkiler						
KS → EOB	0.271	0.089	3.065	0.002**	0.098	0.445

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Yapılan aracılık analizi sonucunda, KS'nin EOB üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı (*β*=0.173, *p*>.05) ancak KB'nin aracı olduğu bir regresyon eşitliğinde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmektedir (*β*=0.098, *p*<.01). Toplam etkilere bakıldığında ise KS ile EOB arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (*β*=0.271, *p*<.01). Sonuç olarak KS-KB-EOB ilişkisinde, KB tam aracıdır.

Diğer taraftan JASP Lavaan (Rosseel, 2012) modülü sayesinde aracılık modeli Denklem (1)'de verilen söz dizimi ile incelenmiştir.

Denklem (1).

$$\#dependent\ regression$$
$$EOB \sim b11 * KB\ +\ c11 * KS$$
$$\#\ mediator\ regression$$
$$KB \sim a11 * KS$$
$$\#\ effect\ decomposition$$
$$\#\ y1 \sim x1$$
$$ind_x1_m1_y1 :=\ a11 * b11$$
$$ind_x1_y1 :=\ ind_x1_m1_y1$$
$$tot_x1_y1 :=\ ind_x1_y1\ +\ c11$$

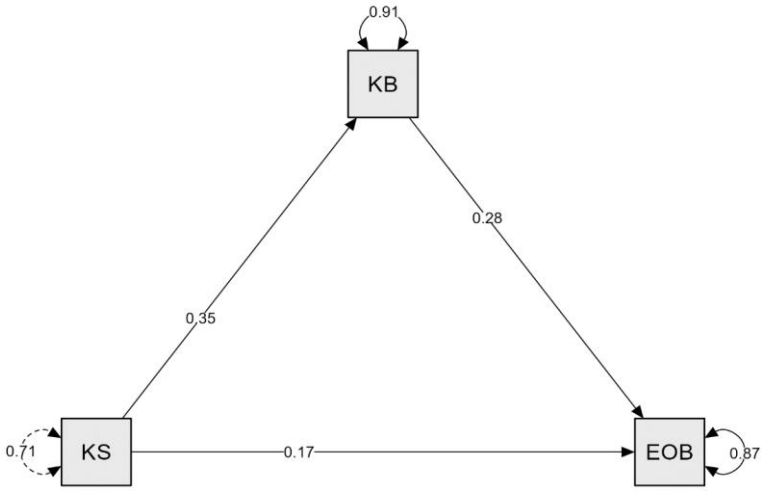
Denklem 1'de verilen Lavaan sözdizimi ile elde edilen yol analizine ait veriler Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Aracılık Modeline Ait Yol Katsayıları

							95% C.I.	
			β	S.H.	z	P	En Alt	En Üst
KB	→	EOB	0.281	0.075	3.746	< .001	0.134	0.428
KS	→	EOB	0.173	0.089	1.944	0.052	-0.001	0.348
KS	→	KB	0.349	0.087	4.019	< .001	0.179	0.520

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Denklem 1'de verilen Lavaan sözdizimi ile elde edilen yol grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Aracılık Modeline Ait Grafik

Gerek yol katsayıları tablosu gerekse yol analizi grafiği incelendiğinde başlangıçta anlamlı var olan KS → EOB yolunun, KB'nin aracı değişken olarak modele eklenmesiyle anlamlılığını yitirdiği görülebilir (Tablo 4.4.). Bu durumda son analizde de KB'nin, KS → EOB ilişkisinde tam aracı değişken olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5 – SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar alanyazında yer alan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar ışığında tartışılmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde uygulamaya ve gelecek araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

Mevcut çalışmada Düzce örnekleminde anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerinin kelime bilgi düzeyleri ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 170 çocuk ve annelerinden nicel veriler toplanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 170 çocuk ve annelerinden elde edilen veriler 6 alt boyutlu Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA), 4 alt boyutlu Kültürel Sermaye Ölçeği ve 24 maddelik Kelime Bilgi Testi ile toplanmıştır.

Bu araştırmada EOB içsel değişken, KS dışsal değişken, KB değişkeni ise modelde aracı rolündedir. Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Veriler çok değişkenli normallik dağılımı açısından da incelenmiş verilerin çok değişkenli normal dağılıma uyduğu görülmüştür. Regresyon temelli analizlerde çoklu bağlantılılık ve yüksek düzeyde korelasyon istenmeyen bir durum olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin çoklu bağlantılılık sorununa neden olmayacak düzeyde olduğu görülmüştür.

Daha sonrasında aracılık durumu farklı analizlerle bakılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan koşullar Baron ve Kenny'e (1986) göre incelenmiştir. İlk olarak KS yordayıcı, EOB ise yordanan olduğu regresyon eşitliği incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir sonraki aşamada KS'nin yordayıcı, KB'nin ise yordanan değişken olduğu bir regresyon eşitliği analiz edilmiş ve değişkenleri arasından anlamlı düzeyde bir ilişki görülmüştür. Sonrasında KB'nin yordayıcı, EOB'nin yordanan değişken olduğu bir regresyon eşitliği test edilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son aşamada ise KS ve KB'nin yordayıcı, EOB'nin ise yordanan değişken olduğu, çoklu regresyon eşitliği analiz edilmiştir. Çoklu regresyon eşitliği sorunuçlarına göre, KB'nin EOB üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu ancak KS'nin EOB üzerindeki var olan anlamlı yordayıcılığını kaybettiği görülmüştür. Bu sonuçlardan

yola çıkarak KB'nin, KS ve EOB arasındaki ilişkide tam aracı rolünde olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki doğrudan ve dolaylı etkileri bir arada görebilmek için aracılık analizleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, KS'nin EOB üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı ancak regresyon eşitliğinde KB'nin aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Toplam etkiler incelendiğinde ise KS ile EOB arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu noktada KS-KB-EOB ilişkisinde, KB tam aracı olduğu söylenebilir.

Araştırma analizlerinin son aşamasında yol katsayıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda başlangıçta anlamlı var olan KS → EOB yolunun, KB'nin aracı değişken olarak modele girmesiyle anlamlılığını kaybettiği görülmüştür. Bu durumda son analizde de KB'nin, KS → EOB ilişkisinde tam aracı değişken olduğu söylenebilir.

Bu veriler sonucunda araştırmanın nihai amacı olan erken okuryazarlık becerileri ile kültürel sermaye arasında kelime bilgisinin tam aracı olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle annelerin sahip olduğu kültürel sermaye birkimleri kelime bilgisine olan etkisi aracılığıyla çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilediği ifade edilebilir.

Avcı (2015), öğretmenlerin sahip oldukları kültürel sermaye yeterlilik düzeylerini belirlemek ve mevcut düzeylerini daha ileriye taşımak için yapılabileceklerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, anne eğitim seviyesi değişkenine göre baktığında annesi okuma ve yazma bilmeyen öğretmenler ile annesi okuma ve yazma bilen öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Ayrıca babası okuma ve yazma bilmeyen öğretmenler ile babası ortaokul mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirtilmektedir. Annenin eğitim düzeyinin öğretmenler üzerindeki etkisinin babaya kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada çocukların gelişiminde annenin etkililiği babaya oranla daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Böylelikle mevcut çalışma anneleri çalışma grubuna dâhil ederek annelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır.

Biltekin (2019) çalışmasında, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile annelerin kelime bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlık uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, annelerin kelime bilgi düzeyleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların bakımından genellikle sorumlu olan annelerdir. Kelime bilgi düzeyi yüksek olan anneler ev ortamında çocuklarıyla iletişim kurarken daha çok kelime kullanmaları, dili etkin ve doğru telaffuz etmeleri, dil

ile ilgili aktiviteler yapmaları çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede önemli noktalar olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada annelerin kelime bilgisi aracı değişken olarak yer almaktadır. Kelime bilgisinin, kültürel sermaye ile erken okuryazarlık becerileri arasında tam aracı rolde olması mevcut çalışmanın farklılığını ortaya koymaktadır.

Emre (2017) yaptığı çalışmasında kültürel sermaye birikimi düşük olan annelerin çocuklarına sesli okuma sürecinde tek düze bir aktarımı seçtiklerini, kültürel sermaye birikimi yüksek olan annelerin ise sesli okuma sırasında çocuğu aktif kılan diyalog ve iş birliği içinde bir süreç oluşturduklarını ortaya koymuştur. Kültürel sermayesi yüksek olan annelerin okuma sırasında ve sonrasında çocukla olan diyaloğu sürdürdüklerini ve ana temayı olaylar örüntüsü içinde bütünlük halinde benimsetmek istediklerini gözlemlemiştir. Çocuğun sesli okuma sırasında aktif rol alması ve öykünün ana temasını bütünlük içinde algılamasının erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağı açıktır. Annelerin kültürel sermaye birikimi nihayetinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini yordaması mevcut çalışmayla benzer sonuçlarda birleşmektedir. Annelerin yüksek kültürel sermaye birikimine sahip olması çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir. Annelerin çocuklarıyla kitap okuması, kelimeler ile ilgili etkinlikler ve oyunlar oynaması, okumaya teşvik etmesi, kitaplara karşı rol model olması, kaliteli vakit geçirerek erken okuryazarlık adına fırsatlar sunması bu ilişkinin temelinde yatan mekanizmalar olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada ulaşılan bulgular kültürel sermayenin erken okuryazarlık becerisini kelime bilgisi aracılığıyla yordadığı bulgusu diğer çalışmalardan farklılaştığını göstermektedir.

Kraaykamp ve Van Eijck (2010) çalışmalarında ailelerin çocuklarının kültürel sermaye birikimlerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının yükseköğretimdeki akademik başarıları adına gerekli eğilimi, kabiliyeti ve motivasyonu sağladıklarına ulaşılmıştır. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların başarıları ve kurumsallaştırılmış kültürel sermayeleri de artmakta olduğu ilgili çalışmada belirtilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin daha fazla sosyal ortamlarda yer alması, kitap okuması, kişilerarası ilişkilerde ve iletişimde iyi olmaları kültürel sermaye birikimlerini geliştirecek noktalar olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma, Kraaykamp ve Van Eijck (2010) ulaştığı bulguları daha ileriye götürerek annelerin kültürel sermaye birkiminin, çocukların erken okuryazarlık becerileri

üzerindeki etkisinin, annelerin kelime bilgisi aracılığıyla anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Schady (2011) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve kelime dağarcıklarıyla çocukların kelime hazinesi, hafıza ve görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kelime dağarcığı düşük olan annelere oranla kelime dağarcığı yüksek olan annelerin çocuklarının kelime hazineleri daha zengin olduğu saptanmıştır. Kelime dağarcıkları yüksek olan annler dili etkin kullanarak çocuklarını daha fazla kelimeyle tanışmasına olanak sağlayacaktır. Çok fazla kelimeye maruz kalan çocukların erken okuryazarlık becerileri olumlu yönde etkilenecektir. Bu noktada annelerin kelime dağarcıkları önemlidir. Mevcut çalışmada da annenin kelime bilgisi çocukların erken okuryazarlık becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Annelerin kelime bilgisinin aracılık rolü düşünüldüğünde, annelerin kültürel sermaye birikimleri ve kelime bilgileri adına yapılacak olan iyileştirme çalışmaları ile çocukların erken okuryazarlık becerilerine doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında annelerin kültürel sermaye birikimi ve kelime bilgisindeki artış çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu açıdan etkileyebileceği ileri sürülebilir. Kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişki genel olarak literatürdeki araştırmalarla da ortaya koyulmuştur. Kültürel sermaye ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki de uyumludur. Ancak bu ilişkide kelime bilgisinin tam aracı olması yani kültürel sermayenin erken okuryazarlık becerisini kelime bilgisi aracılığıyla yordaması mevcut araştırmanın dikkat çeken önemli bir sonucudur. Diğer bir ifadeyle kültürel sermaye erken okuryazarlık becerisini tek başına etkilememektedir. Ulaşılan etkinin kelime bilgisi aracılığı ile olması gerektiği yapılan analizlerle de doğrulanarak ortaya konulmuştur. Araştırmada yer alan değişkenlere ait yapılacak iyileştirme çalışmalarının erken okuryazarlık becerilerini etkileyebileceği araştırma bulgularına göre ileri sürülebilir. Bu bağlamda annelerin kelime bilgisini doğrudan hedefleyen çalışmaların yanında kültürel sermaye birikimini geliştirme yönünde atılacak adımların erken okuryazarlık becerisine kelime bilgisi üzerinden doğrudan veya dolaylı katkı sağlayabileceği söylenebilir.

5.1.ÖNERİLER

5.1.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ailelerin genellikle de çocukların bakımını gerçekleştiren annelerin kültürel sermayeleri çocukların akademik gelişimlerinde ve vizyonlarında etkilidir. Özellikle yüksek kültürel birikime sahip olan ailelerin ve çocuklarının erken okuryazarlık becerileri noktasında daha iyi oldukları görülmektedir. Bu noktada aile eğitimi özel bir önem taşımaktadır. Hayat boyu öğrenme kapsamında ebeveynlerin vizyonlarını ve bakış açılarını genişletmek amacıyla çeşitli kültürel birikimler sağlayacak etkinliklerin okullarca, yerel yönetimlerce ve kamu otoritesince gerçekleştirilmesi önerilir.

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk günden itibaren yaşamlarını, kişiliklerini ve akademik başarılarını şekillendirmeye başlandıkları yer ailedir. Bu noktada erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitiminin önemi, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ailenin etkililiği gibi konularda seminerler düzenlenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi okuma yazmanın ön koşul becerileri niteliğindedir. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş çocukların okumayı öğrenmede ve ilerleyen zamanlarda okuduğunu anlamadaki etkisi birçok bilimsel araştırmalarca ortaya koyulmuştur. Annelerin bu konudaki farkındalıkları, kendilerine ve okul öncesi eğitimine olan inançları önemlidir. Okul aile iş birliği, aile eğitim programları okul yönetimlerince uzman desteği alınarak gerçekleştirilmelidir.

Araştırma modeli doğrultusunda annelerin kelime bilgi düzeylerinin gelişmesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de gelişimiyle kendini göstermektedir. Araştırmada incelenen ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda annelerin kültürel sermaye birikimlerine yönelik iyileştirme ve geliştirme çalışmaları doğrudan kelime bilgisine etkileyebileceği; bunun sonucunda da çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişebileceği söylenebilir. Bu noktada annelerin kültürel sermaye birikimi ve kelime bilgi düzeylerini destekleyici yönde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Kültürel sermaye boyutları dikkate alınarak ailelere; kültürel etkinlikler, sanat, bilim, çocuk gelişimi gibi alanlarda seminerlerin verilmesi, eğitime, topluma ve çocuklara karşı farklı bakış açıları geliştirebilecekleri eğitimlerin düzenlenmesi önemli bir noktadır. Bu bağlamda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde annenin rolü büyüktür. Annelerin ev ortamında çocukları ile geçirdiği zaman diliminin niteliği önemlidir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek müdahale programlarına annelerin katılım göstermeleri gerekmektedir. Ev ortamında çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek etkinliklerin planlanması önemlidir.

5.1.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın verileri sadece devlet okullarından toplanmıştır. Çalışmanın örneklemine özel okullar dâhil edilebilir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin tercih ettiği ve özel okullardaki çocuklarla ve ebeveynlerle yapılacak yeni çalışmalar ve bu çalışmalardan ulaşılacak bulgular kültürel sermaye, kelime bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi farklı yönlerden yorumlamamızı sağlayabilir.

Araştırmanın çalışma gurubunda erişim güçlüğü ve zaman darlığı nedeniyle il merkezinde yaşayan çocuk ve annelere yer almaktadır. Farklı çalışmalarda köy ve ilçede yaşayan çocuk ve annelere de yer verilebilir.

Farklı çalışmalarda özellikle yüksek kültürel sermaye ve kelime bilgisine sahip annelerin çocuklarının ilkokuldaki okuma ve akademik başarıları incelenebilir ve bu başarının doğrusal olup olmadığı anlaşılabilir.

Bu çalışmanın farklı bölgelerde yaşayan farklı kültüre sahip katılımcılarla kapsamı genişletilebilir.

Bu araştırma çocukların ev ortamında yaşadığı anneleri ile sınırlı kalmıştır. Çocukların ev ortamında beraber yaşadığı diğer aile bireylerinin araştırmaya dâhil edilmesiyle araştırmanın kapsamı genişletip daha genellenebilir veriler elde edilebilir.

Araştırmanın sonunda çocukların erken okuryazarlık becerileriyle annelerin kültürel sermaye ve kelime bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini kazandırırken veya geliştirirken kendi gelişimlerini ve etkililiğini göz ardı etmemesi, bu bağlamda gerçekleştirmeleri gereken görev ve sorumlulukları çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştıracağı düşüncesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

BÖLÜM 6-KAYNAKÇA

Akoğlu, G. & Ergül, C. (2018). Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı (1st Ed.; S. B. Neuman & D. K. Dickinson, Eds.). Nobel Yayıncılık.

Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105.

Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Derleyenler), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi içinde* (s. 473-499). İstanbul: İletişim.

Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, *134*, 46-47.

Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Education Sciences*, *5*(4), 1690-1700.

Akyol, H. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (17.Baskı). Ankara: Pegem.

Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi.* Ankara: Alperen Yayınları.

Altınkaynak, Ş. Ö., & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *41*(186).

Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. D., & Barreto, M. L. (2005). Family environment and child's cognitive development: an epidemiological approach. *Revista de Saúde Pública*, *39*, 606-611.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, *14*(5), 255-259.

Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother—Child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 202-224.

Aram, D., Elad-Orbach, L., & Abiri, S. (2017). Predicting early writing: The role of parental writing mediation and children's private talk during writing. *Literacy in the Early Years: Reflections on International Research and Practice*, 79-92.

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent–child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Arun, Ö. (2009). Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Türkiye'de Yaşlı Bireyler Arasında Kültürel Sermaye Dağılımı The Adventure of Elderly in Turkey: Distribution of Cultural Capital among Elderly in Turkey. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 77-100.

Aslankan, A. (2008). *Reflections of cultural capital on exchange of populations: The case of Çeşme and Alaçatı*. Yayımlanmamış Doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, Y. E. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research, 3*(1).

Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. *Word recognition in beginning literacy*, 263-287.

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, *36*(2), 109-123.

Baran, A. G. (2008). "Yaşlılıkta Sosyalizasyon ve Yaşam Kalitesi". *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*. (2), 86-97.

Barnes, E., & Puccioni, J. (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—Birth cohort. *Infant and Child Development*, *26*(6), e2035.

Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Baş, B., & Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar. *Millî Eğitim*, *42*(193).

Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik düşünmek*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Açılım Kitap.

Baydar, N., Küntay, A.C., Yağmurlu, B., Aydemir, N., Çankaya, D., Göksen, F., & Cemalciler, Z. (2014). Çoklu risk faktörüne sahip çocukların kelime dağarcığının gelişimini desteklemek için "bir köy gerekir". *Gelişim Psikolojisi*, *50*(4), 1014.

Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *4*(02), 77-89.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının ana sınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi).

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). The effect of the program of readiness education on the skills on reading-writing skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-HACETTEPE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION*, *29*(3).

Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2010). T*he building blocks of preschool success.* New York: Guilford.

Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(3), 295-317.

Bentin, S., & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It'sa two-way street. *Annals of dyslexia*, *43*(1), 125-148.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa.* N. I. Erdoğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Binbaşıoğlu, C. (1990). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bingham, G. E., & Mason, A. (2018). Contexts of African American children's early writing development: Considerations of parental education, parenting style, parental beliefs, and home literacy environments. *Academic Socialization of Young Black and Latino Children: Building on Family Strengths*, 61-89.

Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquiere, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*(1), 5-31.

Bogdanoviç, G. (2014). *Çağdaş kültürdilbilimde bazı terimler üzerine.* Olena Kozan (Ed.), Kültürdilbilim, temel kavramlar ve sorunlar içinde. Ankara: Gazi Kitabevi.

Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother–child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early childhood research quarterly*, *36*, 404-414.

Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. *International journal of management reviews*, *3*(1), 41-60.

Bornstein, M. H., Haynes, M. O., & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of child language*, *25*(2), 367-393.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2010). *Sermaye Biçimleri, Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri,* M. Murat Şahin (Çev.), M. M. Şahin, A. Z. Ünal (Der.), İstanbul: Değişim.

Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş metinler* (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2016). *Seçilmiş metinler.* 3. Baskı, L. Ünsaldı (Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. and Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology.* University of Chicago press.

Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager To Learn: Educating Our Preschoolers.[Full Report and Executive Summary.]*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.

Bradley, B. A., & Stahl, S. (2001). Learning the alphabet. In National Reading Conference. San Antonio, TX.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.

Bucak, A. (2019). Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt*.

Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, *66*(4), 428-446.

Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi. s, 92.*

Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (1992). *Child Development.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology*, *70*(2), 117-141.

Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37, 408–427.

Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child development*, 1262-1272.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(28. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 301-316.

Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS*: Basic concepts. Mahwah, New Jersey.

Byun, S. Y., Schofer, E., & Kim, K. K. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of South Korea. *Sociology of education*, *85*(3), 219-239.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, *96*(1), 31.

Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169–190.

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*, *6*, 279-298.

Casey, A., & Sheran, C. (2004). Early literacy skills development. *NASP Communique*, *32*(6).

Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. Unpublished Doctoral Thesis, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, United States.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, *19*(1), 5-51.

Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*(2), 233-248.

Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.

Coe, G. (2009). Tools of The Mind-Literacy Activities for Young Children. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Research methods in education fourth edition. *New York: Croom Helm Ltd*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.(2007). Research Methods in Education.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, *94*, S95-S120.

Coşkun, L. (2023). Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Okuma İnancı ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *21*(1), 425-452.

Crain, S. ve Martin D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquiston.* USA: Blackwell Publishers.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental psychology*, *28*(3), 421.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). *Mixed methods research: Developments, debates, and dilemma* (pp. 315-26). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *The journal of educational research*, *36*(3), 206-217.

Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, *108*(2), 165-172.

Çabuk, B. (2014). *Ana sınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması.* (Doktora tezi).

Çeçen, A. (1984). *Kültür ve Politika*. İstanbul: Hil.

Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.

Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlik Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Davis, A. (2010). Forms of capital and mobility in the political field: Applying Bourdieu's conceptual framework to UK party politics. *British Politics*, *5*(2), 202-223.

Delican, B. ve Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. (Baskıda)

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, *2012*.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American sociological review*, 189-201.

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(8), 848-856.

Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 44-68.

Dursun, O. (2018). Toplumu Pierre Bourdieu İle Düşünmek. *Global Media Journal TR Edition*, *8*(16), 68-123.

Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, *28*(1), 171-190.

Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. AuthorHouse.

Edvinsson L, Malone M. (1997), Intellectual Capital, Harper Collins Pub., USA, s. 34.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, *36*(3), 250-287.

Eitle, T. M. ve Eitle, D. (2002). Race, cultural capital, and the educational ejects ofparticipation in sports. *Sociology of Education*, 75, 40-60.

Ekşioğlu, Ş. Z. (2012). Kültürel Sermaye ve Ekonomik Kalkınma Arasındaki İlişkinin Girdi Çıktı Analizi ve Fayda Maliyet Analizi Yöntemleri İle Türkiye İçin Değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). *Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* İstanbul.

Eliot, T. (1962*). Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber.

Emre, O. (2017). Sesli Kitap Okuma Etkinliğinde, Annenin Kültürel Sermayesinin Çocuğun Okul Öncesi Okuryazarlık Gelişimine Etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *5*(10), 235-255.

Emre, O. (2019). Almanya'daki Türk Annelerin Erken Okuryazarlık Uygulamalarının Ve Çocuklarına Sağladıkları Desteğin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *28*(1), 162-177.

Eppe, S. (2006). *Emergent Literacy Skills in Spanish-English Bilingual and English Monolingual Preschoolers: A Cross Linguistic Analysis of Growth*. Doctoral Thesis. University of Southern California.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi).

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2006). Alt Sosyo-Ekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5–6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

Erdoğan, T. (2013). *Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.

Ergül, C. (Ed.). (2016). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP).* Ankara: Eğiten

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3).

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin" Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Ilkogretim Online*, *13*(4).

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 193-206.

Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.

Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, *42*(2).

Falconer, L. (2010). Encouraging preschoolers' early writing efforts. *Exchange*.

Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, *33*(3), 464-497.

Fletcher, R. (1993). *What a writer needs*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, *18*, 129-155.

Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, *2*(3), 303-324.

Garcia Coll, C., Meyer, E. C., & Brillon, L. (1994). Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting.

Gesell, A. (1926). The mental growth of the pre-school child. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *64*(2), 201.

Gillen, J., & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. *Handbook of early childhood literacy*, 1-12.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., and Greenberg, J. (2007). The effects of inservice education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. Language, speech, and hearing services in schools, 38(1), 72-83.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 48-63.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.

Göker, E. (2016). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Derleyenler). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi içinde* (s. 277-303). İstanbul: İletişim.

Gökkuş, İ. (2016). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi. (Doktora tezi).

Griffith, P. L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.

Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modeling. *Shanghai archives of psychiatry*, *25*(6), 390.

Gupta, M. S. (2009). *Early childhood care and education*. PHI Learning Pvt. Ltd..

Gülgöz, S. (2004). Psychometric properties of the Turkish Vocabulary Test. *Unpublished manuscript, Koc University, Istanbul, Turkey*.

Gülle, B. (2014). *Sosyokültürel ve ekonomik açıdan nesiller arası sosyal hareketlilik: Ankara-Mamak örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 29-40.

Hampton-Garland, P. (2015). *The Influence of Embodied Cultural Capital on the Retention and Matriculation Adults Entering College*. Adult Education Research Conference.

Haney, M. R. (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, *30*(2), 101-105.

Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early child development and care*, *174*(3), 215-228.

Harmandar, D. (2019). *Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul Brookes.

Hart, S. A., Petrill,S. A., DeThorne, L. S., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C. & Cutting, L. E. (2009). Environmental influences on the longitudinal covariance of expressive vocabulary: measuring the home literacy environment in a genetically sensitive design. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 50(8), 911–919.

Henniger, M. (2005). *Teaching Young Children An Introduction*. Western Washington University. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio. Third Edition. 385-398.

Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. *Annie E. Casey Foundation*.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, *74*(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, *74*(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, *26*(1), 55-88.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, *26*(1), 55-88.

Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of communication Disorders*, *38*(4), 271-278.

Hoover, W. A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. *SEDL Letter*, *14*(3), 9-12.

Hougen, M. (2015). Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12.

Howat, H. (2006). Maximizing family involvement in early literacy. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, *33*(Fall), 93-100.

Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(3), 195-201.

Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental science*, *11*(6), F31-F39.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental psychology*, *27*(2), 236.

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, *61*(4), 343-365.

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, *61*(4), 343-365.

Irish, C. K. (2016). Dialogic reading in the home environment: a multiple case study of six families. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University Fairfax, VA.

Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A., & Fowler, A. E. (2012). Promoting emerging language and literacy during storytime. *Children & libraries*, *10*(2), 20.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, *32*, 157-163.

Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.

İnce, C. (2014). Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Eskişehir.

JASP Team (2024). JASP (Version 0.18.2)[Computer software].

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, *38*(6), 525-549.

Johnson, A. D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S. A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, *54*(4), 445.

Jourdain, A. ve Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*. Ö. Elitez (çev.). İstanbul: İletişim.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, *17*(3), 207-225.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children.

Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, *23*(3), 99-113.

Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2013). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of education*, 22-34.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karacan, E. (1998). Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi ve Bebeklerde Dil Gelişimi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.

Karaman Benli, G. (2021a). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İsim Yazma Becerileri: "İşte Benim Harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.

Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. 2016. "Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.

Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).

Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. 2018. Erken okuryazarlık. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Ed.). *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (s. 274- 290). Ankara: Pegem Akademi.

Kim, D., Kim, W., & Lee, K. (2007). The relationship between phonological awareness and early reading for first grade Korean language learners with reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, *8*, 426-434.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89- 110). Routledge.

Kip, S.M. (2010). *Kültürel Sermaye ve Televizyon İzleme Alışkanlıkları*. (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı.

Kleeck, A. V., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(3), 65-76.

Koizumi, R., & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language teaching and Research*, *4*(5), 900.

Kolaç, E. (2009). Somut Olmayan Kültürel Mirası Koruma, Bilinç Ve Duyarlılık Oluşturmada Türkçe Eğitiminin Önemi. *Milli Folklor*, *21*(82).

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü.* . Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Košutić, I. (2017). The role of cultural capital in higher education access and institutional choice. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *7*(1), 149-169.

Köktürk, M. (2006). *Kültürün dünyası*. Ankara: Hece Yayınları.

Kraaykamp, G., & Van Eijck, K. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social forces*, *89*(1), 209-231.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.

Lane, L. ve Taber, N. (2012). Experiences with cultural capital in education: Exploring the educational life stories of first-generation postsecondary students. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(2), 1-16.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, *32*, 567-606.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension?. In *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Palgrave Macmillan UK.

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of experimental child psychology*, *144*, 166-183.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of experimental child psychology*, *93*(1), 63-93.

Li, L. & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Educ J*, 44, 381–387.

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections. 22(1*), 28-51.

Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. *Handbook of family literacy*, 57-81.

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.

Maldonado, N. S. (1992). Making TV Environmentally Safe For Children. *Childhood Education.*

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 203-227.

Metin, G. T., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, *14*(3), 89-94.

Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child development, 86*(5), 1351-1370.

Morphett, M. V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, *31*(7), 496-503.

Morrow, L. (2014). *Literacy Development in the Early Years:* Helping Children Read and Write. London: Pearson Education.

Morrow, L. M. (2012). Early childhood literacy: Which skills are critical to develop for later learning. *Reading Today, 30*(2), 38-39.

Naslund, J. C., & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, *6*(4), 375-392.

Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge university press.

Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension though contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and treatment of children*, 1-22.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2007). Introduction. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (Cilt. 2, pp. 1-10). New York: The Guilford Press.

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. 2001. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.

Niessen, L. N. (2003). *IntercorrelationsAmongEmergentLiteracySkills*. Doctor'sThesis (Unpublished). University of Kansas, Lawrence, USA.

Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students. *Reading and Writing*, *22*, 545-565.

Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing, 26,* 45-65.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, *98*(3), 554.

Özcan-Yücedağ, A., & Erdur Baker, Ö. (2009). Attainment of Cultural Capital in Higher Education the Case of Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Journal*, pp. 73–89, 2009, Accessed: 00, 2021.

Özdemir, A. A. (2007). Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Yapılan Bir Alan Araştırması. (Doktora Tezi). *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Eskişehir.

Özsoy, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları.* (1). s. 15-21. Ankara.

Özsoy, Y. (1986). Çocukta Dil Gelişimi ve Ailenin Rolü. Okul Öncesi Eğitimi Dergisi. Ankara: Yeni-İş Basımevi.

Öztürk, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, *3*, 285-308.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child development*, *76*(4), 763-782.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child development*, *76*(4), 763-782.

Parbucu, N., & Dinç, B. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına)(2. Baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-302). New York: Guilford.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 283-319.

Phillips, B .M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174.

Phythian-Sence, C., & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary acquisition: A primer.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, *39*(2), 87-98.

Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*, *26*(4), 465-474.

Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian modern language review, 56*(2), 282-308.

Robinson, R. V., & Garnier, M. A. (1985). Class reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American journal of sociology, 91*(2), 250-280.

Robson, K. (2003). Teenage Time Use as Investment in Cultural Capital. *Working Papers of the Institute for Social and Economic Research*. (12). Colchester: University of Essex.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, *5*(1).

Rohl, M. (2000). Learning about words, sounds and letters. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds), *Literacy learning in the early years (*pp. 105-128). Australia: Routledge.

Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of education*, 158-178.

Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgelds, D. J. (2003). The Essentials Of Early LiteracyInstruction,[Online]: https://www. naeyc. org/files/yc/file/200303. *Essentials. pdf adresinden*, *11*.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of statistical software*, *48*, 1-36.

Roth, F. P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing difficulties. *Topics in language disorders*, *20*(4), 15-28.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*, *35*(1), 185-205.

Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, *323*(5916), 951-953.

Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child development*, *83*(2), 508-525.

Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). "Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8*". Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71.

Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of public health*, *101*(12), 2299-2307.

Schickedanz, J. (1999). *Much moret than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: National Asssocation For The Education of Young Children.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(1), 26-43.

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics.

Sénéchal, 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*(1), 59-87.

Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly*, *33*(1), 96-116.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. (23. baskı).* Ankara: Yargı Yayınevi.

Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Shapiro, L. R., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(4), 597-620.

Shih, Y. (2010). *Raising an international child: parenting, class and social boundaries in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, USA.

Silverman, R. D., Coker, D., Proctor, C. P., Harring, J., Piantedosi, K. W., & Hartranft, A. M. (2015). The relationship between language skills and writing outcomes for linguistically diverse students in upper elementary school. *The Elementary School Journal*, *116*(1), 103-125.

Slobin, D. I. (1979). Psycholinguistics. California: Berkeley Scoot, Foresman and Company.

Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Sözcük Okuma Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi: Boylamsal Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Soremski, R. (2011). Göçmen Ailesinin Kültürel Sermayesi: Akademik Vasıflı Göçmenlerin İkinci Kuşağının Eğitim Yönelimleri. *Göç ve Kültürel Sermaye, Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da Yüksek Vasıflı Göçmenler (T. Noyan, Çev.) içinde*, 73-92.

Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 1-17.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, *36*(2), 139-152.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.

Susar Kırmızı, F. ve Uygur, C., V. (2012). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük dağarcıklarının değerlendirilmesi ve günlük yaşamlarına yansımaları. *Turkish Studies*, 7(4), 163-178.

Sürmeli, F. (2009). *Genel Muhasebe. Genel Muhasebe Kitabı Ünite 13*. Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1341.

Sürmen, Y. (2000). *Muhasebe – I. No: 15.* Trabzon: Akademi Ltd. Şti. Yayınları.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar Pierre Bourdeiu'nün sosyolojisi*. (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Swartz, D. L. (2013). *Kültür ve iktidar, Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Hüner Şencan. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şentürk, İ. (2010). Pirre Bourdieu'nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 73-98.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş:(Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları):* Ekinoks.

Tabors, P.O., & Snow, C.E. (2001). Küçük iki dilli çocuklar ve erken okuryazarlık gelişimi. *Erken okuryazarlık araştırması el kitabı*, *1*, 159-178.*Erken okuryazarlık araştırması el kitabı*, *1*, 159-178.*Erken okuryazarlık araştırması el kitabı*, *1*, 159-178.

Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, *42*(3), 162-170.

Taylor, E.B. (1958). *The Origins of Culture and Religion in Primitive Culture*. New York: Harper&Brothers.

TDK (2005). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK Yayınları.

TDK (2009). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language arts*, *59*(6), 555-570.

Temiz, G. (2002). Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Templin, S. A. (1995). Reliable & Valid Testing of Productive Vocabulary: Speaking Vocabulary Test (SVT).

Temur, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi*.

Throsby, D. (1999). Cultural capital. *Journal of cultural economics*, *23*, 3-12.

Tibi, S., & Kirby, J. R. (2017). Morphological awareness: Construct and predictive validity in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, *38*(5), 1019-1043.

Tomalin, B. ve Stempleski, S. (2013). *Cultural Awareness.* Oxford: Oxford University Press.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 72-81.

Turan FF. (2014). Fonolojik Farkındalık Becerileri. Temel, F. (Editör). Dil ve Erken Okuryazarlık. Ankara: Hedef Yayıncılık

Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 64 -75.

Turhan, M. (1994). Kültür değişmeleri: Sosyal psikoloji bakımından bir tetkik. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Uçan, H. (2008). Entelektüelin kimliği ve bir entelektüel olarak Tanpınar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 117-126.

Uçar, E. M. (2016). Sosyal sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 5-28.

Uludağ, G. & Durmuş, T. (Eds.). (2020). Erken Okuryazarlık Eğitimi (1st Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uluğ, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Unesco, U. (1982). Mexico City declaration on cultural policies. In *World Conference on Cultural Policies*.

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler.*Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 3(2), 118-134.

Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 321-363.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, *22*(3), 407-423.

Vernon-Feagans, L., Cox, M., Willoughby, M., Burchinal, M., Garrett-Peters, P., Mills-Koonce, R., ... & Bauer, P. J. (2013). The Family Life Project: An epidemiological and developmental study of young children living in poor rural communities. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-150.

Vongprateep, K. P. (2014). *Parents' social and cultural capital: One parent group's influence on student engagement in an upper middle class high school* (Doctoral dissertation, University of Redlands).

Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. *Handbook of family literacy*, 3-22.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, *40*(2), 204-233.

Whitehead, M. R. (2007). Developing language and literacy with young children. *Developing Language and Literacy with Young Children*, 1-160.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, *69*(3), 848-872.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, *1*, 11-29.

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, *86*(4), 542.

Wieschołek, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C., & Buhl, H. M. (2018). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, *39*(1), 41-68.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. *Handbook of motivation at school*, *2*, 55-74.

Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capıtal Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and SelfSelection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *The Sociological Quarterly*. s. 173–200. Midwest Sociological Society.

Williams, R. (1977). *Culture and Society*: 1780-1950. Middlesex: Penguin Books.

Wilson, S. B., & Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of learning disabilities*, *43*(1), 62-76.

Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, *56*(1), 98-124.

Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yaşar, M.C. ve Kaya, Ü.Ü. (2018). *Türkiye'de 37-72 Aylık Çocuk Profili, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, M.C. ve Kaya, Ü.Ü. (2018). *Türkiye'de 37-72 Aylık Çocuk Profili, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 101-135.

Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, *25*(6), 791-814.

Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Türkçe öğretimi içinde (ss. 129–179). Ankara: Pegem Akademi*.

Yılmaz, Ş. S., & Ahsen, E. R. İ. M. (2023). Annelerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Gelişimlerine Yönelik Bilgi Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(1), 160-173.

Yılmaz, V., & Dalbudak, Z. İ. (2018). Araci Değişken Etkisinin İncelenmesi: Yüksek Hizli Tren İşletmeciliği Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *14*(2), 517-53.