



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ERKEN OKURYAZARLIK  
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Nuri YALAVAÇ**

**Malatya2020**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ERKEN OKURYAZARLIK  
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nuri YALAVAÇ

Danışman: Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Malatya-2020

## KABUL VE ONAY SAYFASI

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

### ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

DOÇ. DR. BAHADIR KÖKSALAN

NURİ YALAVAÇ

Jürimiz tarafından 18/06/2020’de yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez, **oy birliği /oy çokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim **Ana Bilim** Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Okul Öncesi Öğretmenliği** Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı**

**İmza**

1. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

.....

2. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

.....

3. Dr. Öğr. Üyesi Munise DURAN

.....

### O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu’nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. KÖKSALAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nuri YALAVAÇ

## ÖNSÖZ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu araştırmada etkileşimli kitap okumanın etken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

Bu amaçla hedeflediğim tez konumu kabul ederek araştırmam süresince son derece sabırlı bir şekilde benden bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. KÖKSALAN'a en derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanı sıra okulda yaptığım çalışmalarında yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma da içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu çalışmam esnasında benden desteğini esirgemeyen değerli eşime ve bu süre zarfından benden sevgilerini eksik etmeyen oğlum Fırat Ali ve kızım Nehir'e de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nuri YALAVAÇ

## ÖZET

### ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

YALAVAÇ, Nuri

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Haziran-2020, XV+89 sayfa

Bu araştırmada Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi incelenmektedir. Burada deneysel modellerden “ön-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitimi gören çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem grubunu, Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun iki anasınıfı oluşturmaktadır. Bu iki anasınıfı, araştırmanın çalışma grubunu da oluşturmaktadır. Deneysel grupta 19, kontrol grubunda ise 17 çocuk bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında kitap seçimi için anket, aile ve çocuğa yönelik bilgilerin alınması için demografik bilgi anketi ve Karaman (2013) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Kitap seçimi için Malatya ilinde görev yapan 70 okul öncesi öğretmene etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullanılması için uygun olacak üç adet kitap önermeleri istenmiş ve bu öğretmenlerden tercih ettikleri kitapları önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Elde edilenlerden, tercih edilme sırasına göre en yüksek puanı alan 56 kitap, deneysel grupta uygulama materyali olarak kullanılmıştır. Ailelere ilişkin demografik bilgilerin edinmesi için ise 6 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla EOBDA kullanılmıştır. EOBDA toplam 96 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular “doğru” ve “yanlış” şeklinde iki seçenekten oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizi için istatistiksel paket programları kullanılmış; frekans (f),

yüzde (%) ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre, korelasyon, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis gibi anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocuklar ile herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Fakat cinsiyet, aile gelir durumu, ebeveynin mesleği, kardeş sayısı, evde bulunan çocuk kitabı sayısı ve ebeveyn eğitim durumunun erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Etkileşimli Kitap Okuma, Erken Okuryazarlık, Erken Okuma, Erken Yazma

## **ABSTRACT**

### **AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INTERACTIVE BOOK READING ON EARLY LITERACY SKILLS**

**YALAVAÇ, Nuri**

**M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Preschool Education Teaching**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

**June, 2020, XV+89 pages**

The study examines the effect of Interactive Book Reading on Early Literacy Skills. In this research, "pre-post-test control group model", one of the experimental models, was used. The universe of the research consists of children who are in preschool education at 5-6 ages. The sample group consists of two kindergarten classes of a primary school in Battalgazi District of Malatya Province. These two kindergarten classes constitute the working group of the research. There are 19 children in the experimental group and 17 children in the control group. In collecting data; The questionnaire for book selection, the demographic information questionnaire and the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) of Karaman (2013) were used to obtain information about the family and child. For the selection of books, 70 preschool teachers working in Malatya Province were asked to propose three books that would be suitable for use in interactive book reading activities. Teachers were asked to write their preferred books in order of importance. 56 books, which were scored high in order of preference, were used as application material in the experimental group. In order to obtain demographic information about families, a questionnaire consisting of 6 questions was applied. In addition, EOBDA was used to measure children's early literacy skills. EOBDA consists of a total of 96 closed-ended questions. The questions consist of two options: "right" and "wrong". Statistical package programs were used for the analysis of the data obtained; Significance tests such as Correlation, Mann-Whitney



U, Kruskal Wallis were used according to the frequency (f), percentage (%) and whether the data was distributed homogeneously.

As a result of the study, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group between the children in the experimental group whose parents read interactive books and the children in the control group who did not perform any application from the EOBDA. However, it has been concluded that gender, family income status, parent's profession, number of siblings, number of children's books at home and parental education status do not have a significant effect on early literacy skills.

Various suggestions were made based on the results obtained from the research.

**Keywords:** Interactive Book Reading, Early Literacy, Early Reading, Early Writing

# İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>ONUR SÖZÜ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>5</b>
<b>2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>5</b>
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	5
2.1.1. Erken Okuryazarlık.....	5
2.1.1.1. Erken Okuryazarlık Yaklaşımları.....	7
Olgunlaşmacı Teori (Maturational Literacy).....	8
Gelişimsel Teori (Developmental Literacy).....	8
Sosyokültürel Yaklaşım (Socio-cultural Literacy).....	8
Gelişen Okuryazarlık Teorisi (Emergent Literacy).....	9
2.1.2. Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy).....	9
2.1.2.1. Gelişen Okuryazarlığın Boyutları.....	9

2.1.2.2. Gelişen Okuryazarlığın Bileşenleri.....	10
2.1.2.2.1. Dil Farkındalığı.....	12
2.1.2.2.2. Yazı ve Yazılı Materyal Düzeni .....	13
2.1.2.2.3. Harf Bilgisi .....	13
2.1.2.2.4. Ses Bilgisi Farkındalığı (Fonolojik Farkındalık).....	14
2.1.2.2.5. Erken Okuma .....	16
Sözel Dille Resim Okuma.....	16
Metin Diliyle Resim Okuma.....	17
Hafızadan Metin Okuma.....	17
Bildiğini Okuma.....	17
Geleneksel Okuma .....	17
2.1.2.2.6. Erken Yazma .....	17
Resimle Yazma .....	18
Karalamayla Yazma.....	18
Harfe Benzeyen Şekiller .....	18
Sesbilgisi İçermeyen Harf Dizilimi .....	19
Çevredeki Yazıları Kopyalamak.....	19
Uydurma Hecelemeler .....	19
Geleneksel Yazı .....	19
2.1.2.3. Gelişen Okuryazarlıkta Çevre Faktörü .....	20
Ev Okuryazarlık Ortamı .....	20
Gelişen Okuryazarlıkta Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmenin Etkisi .....	23
2.1.3. Resimli Çocuk Kitaplarının Seçimi .....	24
2.1.3.1. Yaş dönemlerine Göre Kitap Seçimi .....	26
0-3 Yaşındaki Çocuklar İçin Kitap Seçimi.....	26
3-6 Yaşındaki Çocuklar İçin Kitap Seçimi .....	26
2.1.3.2. Resimli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler.....	26
2.1.3.2.1. Fiziksel Özellikler (Dış Yapı Özellikleri).....	27
2.1.3.2.2. İçerik Özellikleri (İç Yapı Özellikleri) .....	29
Dil ve Üslup .....	29
Konu.....	30
Plan .....	30
Tema .....	31

Karakterler .....	31
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Kitap Okuma Türleri .....	31
2.1.4.1. Düz Okuma (Geleneksel Okuma).....	32
2.1.4.2. Elektronik Kitap Okuma .....	33
2.1.4.3. Etkileşimli Kitap Okuma .....	33
2.1.4.3.1. EKO Aşamaları.....	35
EKO Öncesi Yapılması Gereken Etkinlikler .....	35
EKO Esnasında Yapılması Gereken Etkinlikler .....	36
EKO Sonrası Yapılması Gereken Etkinlikler .....	39
2.1.4.3.2. Okul Öncesi Dönemde EKO .....	39
2.2. İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	40
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar .....	42
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>48</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	48
3.2. Çalışma Grubu .....	48
EKO Seminerleri .....	49
3.3. Verilerin Toplanması .....	50
3.3.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA).....	50
3.3.2. Resimli Çocuk Kitabı Anketi.....	51
3.3.3. Demografik Bilgi Anketi .....	51
3.4. Verilerin Analizi .....	51
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>52</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>52</b>
4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgular.....	52
4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgular.....	53
4.3. Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular .....	55
4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular .....	60
4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular .....	62
4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular.....	66

4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular .....	67
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>68</b>
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	68
5.1.1. Birinci Denence ile İlgili Tartışma .....	68
5.1.2. İkinci Denence ile İlgili Tartışma .....	69
5.1.3. Üçüncü Denence ile İlgili Tartışma .....	70
5.1.4. Dördüncü Denence ile İlgili Tartışma.....	71
5.1.5. Beşinci Denence ile İlgili Tartışma.....	71
5.1.6. Altıncı Denence ile İlgili Tartışma .....	72
5.1.7. Yedinci Denence ile İlgili Tartışma .....	73
5.2. Öneriler .....	73
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>74</b>
<b>EK 1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Veli) .....</b>	<b>83</b>
<b>EK 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen) .....</b>	<b>84</b>
<b>EK 3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı İzin Belgesi .....</b>	<b>85</b>
<b>EK 4. Etik Kurul Onay Belgesi .....</b>	<b>86</b>
<b>EK 5. MEB Araştırma Uygulama İzin Onayı .....</b>	<b>87</b>
<b>EK 6. EKO Programı Kapsamında Okutulan Kitaplar.....</b>	<b>88</b>

## TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Erken Okuryazarlık Yaklaşımları .....	7
<b>Tablo 2.</b> Erken Okuryazarlığın Boyutları.....	10
<b>Tablo 3.</b> Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri .....	15
<b>Tablo 4.</b> EKO'ya İlişkin Tanım ve Örnekler .....	37
<b>Tablo 5.</b> Çalışma Grubu Cinsiyet ve Şube Dağılımı.....	49
<b>Tablo 6.</b> Grupların Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	49
<b>Tablo 7.</b> Deney ve Kontrol Grupların Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	52
<b>Tablo 8.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
<b>Tablo 9.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikî Veriler.....	53
<b>Tablo 10.</b> Deney Grubu EOBD A Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	54
<b>Tablo 11.</b> Kontrol Grubu EOBD A Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	54
<b>Tablo 12.</b> Deney Grubu EOBD A Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..	55
<b>Tablo 13.</b> Kontrol Grubu EOBD A Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	55
<b>Tablo 14.</b> Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikî Veriler .....	56
<b>Tablo 15.</b> Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikî Veriler.....	56
<b>Tablo 16.</b> Deney Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	57
<b>Tablo 17.</b> Kontrol Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	57
<b>Tablo 18.</b> Deney Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	58
<b>Tablo 19.</b> Kontrol Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	58

<b>Tablo 20.</b> Deney Grubu EOBDA Erişi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	58
<b>Tablo 21.</b> Kontrol Grubu EOBDA Erişi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	59
<b>Tablo 22.</b> Deney Grubu EOBDA Erişi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	59
<b>Tablo 23.</b> Kontrol Grubu EOBDA Erişi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	60
<b>Tablo 24.</b> Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistiki Veriler.....	60
<b>Tablo 25.</b> Deney Grubunun EOBDA Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	61
<b>Tablo 26.</b> Kontrol Grubunun EOBDA Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	61
<b>Tablo 27.</b> Deney Grubunun EOBDA Erişi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	61
<b>Tablo 28.</b> Kontrol Grubunun EOBDA Erişi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	62
<b>Tablo 29.</b> Anne alışma Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistiki Veriler.....	62
<b>Tablo 30.</b> Baba Mesleği Değişkenine Göre Betimsel İstatistiki Veriler .....	63
<b>Tablo 31.</b> Deney Grubu ğrencilerin EOBDA Son Test Puanlarının Anne alışma Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	63
<b>Tablo 32.</b> Kontrol Grubu ğrencilerin EOBDA Son Test Puanlarının Anne alışma Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	64
<b>Tablo 33.</b> Deney Grubu ğrencilerinin EOBDA Son Test Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması .....	64
<b>Tablo 34.</b> Kontrol Grubu ğrencilerinin EOBDA Son Test Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması .....	64

<b>Tablo 35.</b> Deney Grubu Öğrencilerin EOBDA Erişi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	65
<b>Tablo 36.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerin EOBDA Erişi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	65
<b>Tablo 37.</b> Deney Grubu Öğrencilerinin EOBDA Erişi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması.....	66
<b>Tablo 38.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin EOBDA Erişi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması.....	66





## KISALTMALAR LİSTESİ

**EOBDA:** Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı.

**EKO** : Etkileşimli Kitap Okuma.

**SED** : Sosyoekonomik Düzey



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bebeklikten başlayıp okuma yazmanın öğretildiği ilkökul dönemine kadar olan süreyi kapsayan okul öncesi dönem, erken okuryazarlık farkındalığı ve becerilerin kazandırılabilceği bir dönemdir. Bu dönem, gelişimsel olarak yoğun bir dönemdir (Senemoğlu, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma becerilerine sahip olmaması, bu dönemdeki çocuklarla yapılan etkinliklerin sözlü iletişim boyutunda kalmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar, bire bir etkileşimde bulunabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Erken okuryazarlık becerilerindeki bireysel farklılıklar, çocukların sözel dil becerileriyle yakından ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun hem dil hem de bununla bağlantılı olarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olan etkinliklerin başında etkileşimli kitap okuma (EKO) etkinlikleri gelmektedir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Bu dönemdeki çocuklara bir çocuk edebiyatı ürününü okumak ile bu ürünü anlatmak arasında büyük bir fark olduğunu belirtmek gerekir (Snow ve diğerleri, 2014). EKO etkinlikleri, çocuğun alıcı dil becerilerinin yanı sıra ifade edici dil becerilerini de geliştirmekte ve böylelikle bir bütün olarak dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Ebeveyn ve eğitimciler, çocukları eğlendirmek, bilgilendirmek ve içlerindeki merak duygusunu ortaya çıkarmak gibi farklı amaçlarla onlara çocuk edebiyatı ürünlerini okurlar. Bu da onların yazı diline ilişkin anlamlı yaşantılar edinmesini sağlar. Günlük yaşamın hemen her aşamasında çocuklar, yazılı sembollerini içeren materyallerle karşılaşır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bu yazılı materyaller, çocukların yazıya ilişkin farkındalıkları oluşturmasını sağlamaktadır. Çocukların yazılı materyallere ilişkin genel kurallara yönelik bilgileri (örneğin; yazının yönü, kitabın kapak bilgileri), çocuğun yetişkinleri gözlemlemesi sonucu oluşur.

Her dilin kendine özgü yazımsal sembol ve kuralları bulunmaktadır. Örneğin; Arap alfabesindeki yazılar, sağdan başlanarak okunur ve bunun sonucu olarak da

kitapların kapakları sağdadır. Latin alfabesini benimsemiş dillerde durum bunun tam tersidir. Bazı diller yazıldığı gibi okunurken diğerlerinde harf ile ses aynı şeyi temsil etmemektedir. Böylelikle her dilin kendine has erken okuryazarlık beceri düzeyleri bulunduğunu söylemek mümkündür.

EKO, çocuğun yazılı metin üzerinden yetişkinle etkileşime geçmesi anlamına gelir. EKO etkinliklerinde çocuk sorular sorar, kurguyu sorgular, sebep-sonuç ilişkileri kurar, olay kurgusuna dâhil olur ve kitabın gidişatına aktif bir şekilde müdahale eder. Bu etkileşimler sonucunda çocuk, kendine okunan metin aracılığıyla okuma ve yazmaya ilişkin farkındalıklar edinir. Okuma yazmaya ilişkin ön koşul becerilerin yanı sıra dile ilişkin kelimelerin anlamlarını öğrenme, kelimeleri doğru telaffuz etme, cümledeki söz dizimi kurallarını etkin kullanma, ses ve fonem farkındalığı geliştirme gibi beceriler de edinilir. Bu farkındalıklar, çocuğun erken okuryazarlık becerileri geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Callander ve Nahmad-Williams, 2010; Gordh, 2006; Makin ve Whitehead, 2004).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, anasınıfına devam eden çocukların ebeveynleri tarafından yapılan EKO programı uygulamasının, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın problem cümlesi, “Anasınıfına devam eden çocuklara ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunmasının, erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler belirlenmiştir:

1. Denence: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EOBDA puanları arasında anlamlı fark vardır.
2. Denence: Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında cinsiyete göre farklılaşma vardır.
3. Denence: Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, anne-babanın eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
4. Denence: Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, ailenin aylık gelirin'e göre farklılaşmaktadır.

5. Denence: Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları, anne-babanın mesleğine göre farklılaşmaktadır.
6. Denence: Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanları ile ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı arasında bir ilişki vardır.
7. Denence: Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanları ile kardeş sayısı arasında bir ilişki vardır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Ebeveynler, okul öncesi araştırmacıları, okul öncesi eğitim uzmanları ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan okuma etkinliklerinin onları okula hazırlamada etkili olduğu konusunda hemfikirdirler (Huebner ve Payne, 2010). Çocuklarla yapılan okuma etkinlikleri aracılığıyla, çocukların okunan materyal ile okumaya ilişkin bilgileri edinme arasında bir bağlantı kurmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların bu ilişkiyi kurabilmesi için okunan materyalin nitelikli olması ve okunma sıklığı büyük bir önem teşkil etmesinin yanı sıra kitap okuma teknikleri de çocukların okuma ve yazmaya ilişkin ön beceriler edinmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırma, EKO'nun erken okuryazarlık becerilerine etkisine vurgu yapması bakımından önemlidir.

EKO tekniğiyle hikaye öncesi, hikaye esnası ve hikaye sonrasında yapılan etkinlikler, çocukların duydukları sesle yazı arasında ilişki kurmasına ve okuma yazma ön becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Bu etkinliklerin çocuğun ilk eğitmenleri olan ebeveynleri tarafından yapılması, çocuğun okuma yazma, bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı yapması beklenmektedir. Bu çalışma, bu etkinin incelenme fırsatını ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

Yurt dışında EKO tekniğinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini konu alan birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat Türkiye'de EKO tekniğinin ev okuryazarlık ortamı bağlamında uygulanmasını konu alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bakımdan bu çalışma, Türkiye'de yapılan az sayıdaki çalışmalardan biridir. Yine bu çalışma, Türkiye'de EKO'nun erken okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmak isteyenlere rehber olma ve bu çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Malatya ilinin Battalgazi ilçesinde bulunan anasınıfları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma tekniklerini doğru bir şekilde uyguladığı varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Erken Okuryazarlık:** Erken okuryazarlık, okuma yazma öğrenmeden önce çocukların okuma yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmelerin tümünü kapsar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu çalışmada erken okuryazarlık kavramı, 60-72 aylık çocukların okuma ve yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlamak için kullanılmıştır.

**Erken Okuma:** Okul öncesi dönemdeki çocuğun okumaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanabilir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Bu çalışmada erken okuma kavramı, 5-6 yaşlarındaki çocukların okumaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını içeren bir kavram olarak kullanılmaktadır.

**Erken Yazma:** Okul öncesi dönemdeki çocuğun yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanabilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu çalışmada erken yazma kavramı, 5-6 yaşlarındaki çocukların yazmaya ilişkin bütün becerilerini ifade etmek için kullanılmıştır.

**Etkileşimli Kitap Okuma:** Yetişkinin okuma esnasında aktif dinleyici konumunda olması, çocuğa öykü ile ilgili sorular yönelterek konuşma fırsatı sağlaması, bilinmeyen sözcükleri tanımlaması ve çocuktan gelen yanıtları tekrarlayarak genişletmeler yapmasıdır (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Bu çalışmada ebeveynin çocukla etkileşim halinde kitap okuması anlamında kullanılmaktadır.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Bilgiler

##### 2.1.1. Erken Okuryazarlık

Piaget'nin gelişen okuryazarlık yaklaşımı göz önünde bulundurulduğunda erken okuryazarlık becerilerinin içten dışa bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Kendiliğinden meydana gelen erken okuryazarlık becerileri (emergent literacy) ile erken okuma yazma öğretimi birbiriyle sıklıkla karıştırılan kavramlardır. Erken okuryazarlık becerileri, doğrudan okuma yazma eğitimi verilmeksizin okuma yazma farkındalığının oluşması olarak tanımlanabilir. Doğrudan okuma yazma eğitimi yapılmaksızın erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için yapılan dolaylı ebeveyn ve eğitimci etkinlikleri bu kapsamda görülebilir. Daha kapsamlı bir tanım yapılacak olunursa okul öncesi dönemdeki çocuğun okuma yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarındaki ilerlemenin tümü olarak tanımlanabilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Sözel dil, çocuğun dinleme ve konuşma becerilerine karşılık gelir; fakat okuryazarlık, çocuğun okuma ve yazma becerilerini tanımlamak için kullanılır. Okuma-yazma becerilerinin oluşmasını sağlayan birçok öncül beceri vardır. Buna karşın bu beceriler doğrudan gözlem yapılamayacak kadar açık olmayabilir (Wang, 2014). Çocuğun bu becerilere sahip olup olmadığı, çocuğun yakından gözlemlenmesiyle anlaşılabilir. Çocuk, erken okuryazarlıkla ilgili becerileri çeşitli yollarla edinir. Çocuğun sıklıkla etkileşimde bulunduğu kişi ve materyaller aracılığıyla okuma yazmaya ilişkin sembol ve kavramlar hakkında bilgiler edindiği söylenebilir.

Erken okuryazarlık üzerine çalışan birçok bilim insanı, erken okuryazarlığı, okuma diline ilişkin becerilerin bir şemsiye kavramı olarak tanımlar. Fakat gelişen okuryazarlık, bu tanımın aksine erken okuryazarlığın sadece okuma diliyle ilişkili davranışların bir bütünü olarak görülmesinin eksik olacağını ileri sürmektedir (Nuttbrown, 2003). Whitehurst ve Lonigan'e (1998) göre ise erken okuryazarlık, geleneksel okuma ve yazma için öncüler olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Erken okuryazarlığın, çocuğun yaşamında öncül beceriler geliştirmesini sağlayacak bütün etkileşimleri kapsadığı düşünülerek bu becerilerin gelişmesinin

bebeklik döneminden başladığı söylenebilir (Haynes, 2010). Ayrıca çocuğun bu becerileri, sınırlı bir dönem veya yaşantı biçimiyle edinmediği, etkileşimde bulunarak deneyimler sonucu edindiği ve bütün bu deneyimlerin erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinin kapsamı, okul öncesi dönemdeki yazılı ve sözlü materyaller yoluyla deneyimlenen bütün yaşantılar olarak tanımlanabilir. Stagelin (2002) ve Ranweiler'e (2004) göre erken okuryazarlık, çocuğun aktif olarak okuma yazma öğrenmeden önce okuma yazma kavramıyla ilgili bildiği her şeydir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü ve yazılı dile ait materyallerle etkileşimde bulunmaları, erken okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturur. Çocukların sözlü dil ve bununla ilişkili olarak yazı dilini anlama çabaları da erken okuryazarlık kavramları arasındadır (Akt. Feyman Gök, 2013). Bunun yanı sıra, çocukların kelime öğrenme, hikâyeyi anlama ve yeniden anlatma gibi sadece sözlü dille bağlantılıymış gibi görünen becerileri de erken okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkilidir.

Yapılan birçok deneysel çalışma, erken okuryazarlık becerilerinin ses bilgisi, sözlü dil ve yazı farkındalığının bir harmanlanması olarak düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Ses bilgisi, sözlü dil ve yazı farkındalığı, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmekte ve onların bu yönde hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaktadır. Çocukların ileride ne kadar iyi okuyup yazabildikleri de bu davranışların edinilmesiyle yakından ilişkilidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların, ilkokulun ilk yıllarında okuma yazma materyalleriyle başa çıkmaları ve okuma yazmayı öğrenmede iyi bir başlangıç yapabilmeleri bu becerileri edinmeleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlığın ortaya çıkmasına etki eden çevrenin bileşenlerine ve çocuğun bu yöndeki becerilerini geliştirmesine doğru izlediği yoldur. Erken okuryazarlık becerilerini oluşturan bazı davranışlar şunlardır: yazının yönü, kitapların sayfa ve yön bilgisi, noktalama işaretleri farkındalığı, resim ve yazı ilişkisi bilgisi, ses bilgisi farkındalığı vb... Ayrıca çocukların hikâyeyi anlama ve yeniden anlatma, kendi adını tanıma, harfleri tanıma, verilen harfle başlayan ve biten sözcükleri söyleme de bu beceriler arasındadır (Westerveld, Gillon, Van Bysterveldt ve Boyd, 2015).

### 2.1.1.1. Erken Okuryazarlık Yaklaşımları

Erken okuryazarlığın ne olduğu, ne zaman ve nasıl öğrenildiği ve öğretilmesi gerektiğiyle ilgili değişik fikirler bulunmaktadır. Okuryazarlığa ilişkin mevcut teorik görüşler, ya psikoloji ve psiko-linguistikten gelen bir gelişimsel dayanağa ya da sosyoloji ve sosyo-linguistikten gelen bir sosyokültürel dayanağa yaslanmaktadır (Sulzby, 1985/1994; Hill et al, 1998, Makin and Jones Diaz, 2002; akt: Makin ve Whitehead, 2004). Bu temel dayanaklardan yola çıkarak erken okuryazarlıkla ilgili ortaya çıkan dört yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar: Olgunlaşmacı Yaklaşım (Maturational Literacy), Gelişimsel Yaklaşım (Developmental Literacy), Sosyokültürel Yaklaşım (Socio-cultural Literacy) ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Yaklaşımı (Emergent Literacy)'dir (Feyman Gök, 2013). Bu yaklaşımların adı, teorisyenleri, kullanılan metot ve teknikler, aile ve toplumun rolüne ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000).

Tablo 1

Erken Okuryazarlık Yaklaşımları

	<b>Olgunlaşmacı Teori (Maturational Literacy)</b>	<b>Gelişimsel Teori (Developmental Literacy)</b>	<b>Sosyo-kültürel Teori (Socio-cultural Literacy)</b>	<b>Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy)</b>
<b>Teorisyeni</b>	Gesell	Thorndike	Bourdieu	Piaget
<b>Teori</b>	Olgunlaşma, önceden programlanmış biyolojik programlara bağlıdır.	Gelişim, biyolojik olgunlaşma ve çevresel etkilerin ortak bir sonucudur.	Öğrenme, çocukların içinde yaşadıkları sosyokültürel yaşantılarda gömülüdür.	Öğrenme; çocuklar, aktif olarak dünyalarını inşa ederken ortaya çıkar.
<b>Öğretme Metodu</b>	Beceri odaklı	Okuma hazırlığı	Eleştirel okuryazarlık	Bütün dil
<b>Okuma Yazma Öğretme Uygulamaları</b>	İzole edilmiş beceriler hiyerarşisini tekrarlayan öğrenme	Ön okuma etkinlikleri ve doğrudan öğretim	Çeşitli okuma yazma uygulamaları ve metinlerinin kullanımı ve eleştirel analizi	Gerçek okuryazarlık faaliyetlerine katılım
<b>Aile ve Toplumun Rolü</b>	Okuryazarlık üzerinde çok az etkisi olduğu düşünülüyor	Öğretmenler tarafından sağlanan programlara dâhil edilir	Okuryazarlık uygulamalarına katılarak çocukları sosyalleştirirler	Çocuğa okuryazarlığı kolaylaştıran deneyimler sağlarlar

(Barratt-Pugh ve Rohl, 2000)



### **Olgunlaşmacı Teori (Maturational Literacy)**

XX. Yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve ilerleyen dönemlerde en güçlü savunucularından birinin Gesell olduğu olgunlaşmacı yaklaşım, çocukların doğuştan getirdiği biyolojik programın sonucu olarak davranışlar edindiğini ileri sürmüştür. Buna paralel olarak bu yaklaşım, aile ve toplumsal çevrenin çocuğun bir beceriyi edinmesinde çok az etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşımın savunucuları, çocukların ancak belirli bir yaşa ulaştığında zihinsel gelişimlerinin okuma yazma öğrenmeye imkân verebileceğini düşünür ve yine çocukların biyolojik olarak yeterli bir olgunluğa eriştiğinde zihinsel olarak da geliştiklerine inanırlardı. Ayrıca okullarda bir çocuğun okuma eğitimine başlamaya hazır olup olmadığını belirlemek için bir dizi okumaya hazırlık testi uygulanırdı (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bu yaklaşıma göre erken okuryazarlık becerilerinde temel faktör, gelişimdir. Çevrenin etkisi, okuma yazma becerilerinin gelişiminde son derece azdır.

### **Gelişimsel Teori (Developmental Literacy)**

Bu yaklaşımın kurucusu Thorndike'dır. Çocukların okuma yazma becerilerini edinmeleri için gelişimsel olarak hazır olmalarının önemli olduğunu fakat bu sürecin çocuğun öğrenme sürecinde edineceği yaşantılardan da etkilenebileceğini iddia eder (Durkin 1966, akt: Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bu yaklaşımda çoğu erken çocukluk eğitim içeriği, okumaya hazırlık sürecini pekiştirmenin bir aracı olarak kullanılır. Okuma ve yazma, sistematik bir eğitim yoluyla izole olarak öğretilen ayrı davranışlar olarak görülür (Goodman ve Goodman, 1979). Bu yaklaşım, biyolojik olgunlaşma ve çevresel faktörlerin gelişimi etkilediğini ileri sürer. Ön okuma hazırlıklarının temel etkinlikler olarak kullanıldığı bu yaklaşımda temel amaç, okumaya hazırlamaktır. Eğitimciler tarafından uygulanan programa aile ve sosyal çevrenin katılımı sağlanabilir. Bu görüşün eleştirilen yanlarından biri şudur: Çocuklara sistematik eğitim araçları ile verilen okuma yazma eğitimi dışındaki yaşantıların görmezden gelindiği ve bu sebeple erken okuryazarlığın gelişmesine katkı sağlayan ön koşul davranışların göz ardı edildiğidir.

### **Sosyokültürel Yaklaşım (Socio-cultural Literacy)**

Sosyokültürel teoriler, kısmen Bourdieu (1977) tarafından geliştirilen teoriden doğmuştur. Bourdieu, okuryazarlığın kültürel merkezin (cultural capital) bir türü

olduğunu iddia eder. Kültürel merkez; statü, varlık ve hareketliliğe dönüştürülebilen bilgi ve beceriler olarak tanımlanır (Luke 1993, p. 7; akt: Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bourdieu, öğrenmenin çocukların içinde yaşadıkları sosyokültürel yaşantılarda gömülü olduğunu ileri sürer. Çeşitli okuma yazma uygulamaları ve metinlerin kullanımı ve eleştirel analiz yoluyla yapılan eğitimlerin nihai amacı, eleştirel okuryazarlıktır. Aile ve sosyal çevre, çocukların okuryazarlık uygulamalarına katılarak onları sosyalleştirir.

### **Gelişen Okuryazarlık Teorisi (Emergent Literacy)**

Gelişen okuryazarlık, Kendiliğinden gelişen okuryazarlık, Yeşeren okuryazarlık vb. birçok şekilde dilimize çevrilmiş olan Emergent Literacy yaklaşımının teorisyeni Piaget'dir. Piaget, öğrenmenin, çocukların dünyalarını aktif olarak inşa ederken meydana geldiğini ifade etmektedir. Çocuklar ancak gerçek okuryazarlık faaliyetlerine katılarak okuryazar olabilirler. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık yaklaşımı, geleneksel okuryazarlığın öncülleri olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Kendiliğinden ortaya çıkan erken okuryazarlık kavramı, okumanın çocuğun bebekliğinden başlayarak etkilendiği görüşünü savunması bakımından diğer erken okuma teorilerinden ayrılmaktadır (Lonigan, 2004; akt: Haynes, 2010). Bu yaklaşıma göre, erken okuryazarlık becerileri arasında, dilin bütün bileşenleri vardır. Aile ve sosyal çevre ise çocuğun okuma yazma becerilerini kolaylaştırıcı bir rol oynar.


#### **2.1.2. Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy)**

##### **2.1.2.1. Gelişen Okuryazarlığın Boyutları**

Erken okuryazarlık bileşenlerinin nasıl geliştiği, birbirlerini nasıl etkilediği ve diğer beceriler bağlamında geleneksel okuma ve yazma biçimlerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirleyen kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Buna karşın erken okuryazarlığın boyutları olduğunu söylemek mümkündür. Erken okuryazarlığı oluşturan iki boyut vardır. Bunlar: İçten dışa ve dıştan içedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Whitehurst ve Lonigan (1998) bu becerileri, Tablo 2'de gösterildiği gibi boyutlandırmaktadır.

Tablo 2

## Erken Okuryazarlığın Boyutları

Boyut	Birim
 <p><b>Dıştan İçe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bağlamsal Birimler (Örnek: öykü)</li> <li>• Anlamsal Birimler (Örnek: kavramlar)</li> </ul>
 <p><b>İçten Dışa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil Birimleri (Örnek: sözcükler)</li> <li>• Ses Birimleri (Örnek: fonemler)</li> <li>• Yazılı Birimler (Örnek: çizgiler)</li> </ul>

(Whitehurst ve Lonigan, 1998; akt. Karaman, 2013)

Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre erken okuryazarlığın boyutları bir önem sırasına konduğunda içten dışa olan beceriler daha önemlidir. Çocuk, yazıyı oluşturan simgelere ilişkin farkındalık oluşturduktan sonra anlamsal ve bağlamsal alt boyutlara geçebilmektedir. Temel olarak ses bilgisi farkındalığıyla başlayan okuma yazma becerileri, okuduğunu anlama ve yazma becerisine doğru bir seyir izlemektedir.

Katz ve Frost'a (1992) göre ise yazı bilgisi ve ses bilgisi farkındalığına ilişkin davranışlar daha karmaşık olduğu için bunların öğrenilmesi zordur; fakat ses bilgisi farkındalığı ve yazı bilgisi, Türkçe gibi dillerde İngilizceye oranla daha kolay öğrenilmektedir (Akt. Karaman, 2013). İçten dışa beceriler daha somut iken dıştan içe beceriler nispeten daha soyuttur. Erken okuryazarlık farkındalığı ve becerilerinin oluştuğu okul öncesi dönemde soyut becerilerin edinilmesi güçtür.

### 2.1.2.2. Gelişen Okuryazarlığın Bileşenleri

Toplumsal bir varlık olarak insan, diğer insanlarla etkileşimde bulunmak ve ilişkiler geliştirmek için iletişim araçları geliştirmek zorunda olagelmıştır. Bu iletişim araçlarının en güçlüsü kuşkusuz dildir. Dilin kullanılmasıyla çocuğun çevresi ile etkileşime geçme süreci bebeklik döneminden başlayarak hayat boyu devam eder. Bebekler başlangıçta rastgele sesler çıkarır. Bu seslerden çocuğun içinde bulunduğu toplumun dil yapısı ve kültürüne uygun olanları, çevredeki insanların pekiştirilmesiyle öğrenilir (Deniz, 2017). Konuşma öncesi dönemde bile çocuklar, dille ilgili farkındalıklar edinerek alıcı dil becerileri geliştirir. Hatta bebekler, çeşitli ağız hareketlerini taklit ve tekrar ederek sesler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin deneyimler edinir (Yumuş, 2018). Böylelikle çocuklar, ilk sesleri öğrenmeye başladıkları andan itibaren dilin bileşenlerini kullanmaya başlar; fakat bu bileşenlerin

farkında olmayabilirler. Yeterli olgunluğa eriştikten sonra bu bileşenleri ileride yazı diline de uyarlarlar.

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar, okuma yazmaya karşı son derece istekli olurlar. Yetişkinlerden duyduklarını tekrar edebilir ve harflerin kelimelere karşılık geldiğini bilirler (Driscoll ve Nagel, 2008). Bu da çocukların dil ve bununla ilişkili olarak erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların dil becerisinin bazı yönleri, erken okuryazarlık edinimi bakımından önemlidir ve kelime bilgisi bu bileşenlerin önemli bir ögesidir. Okuma ise anlamlı dilin görünür, görsel kodlara çevrilmesi sürecidir. İlk olarak bir alfabe sisteminde okuma, kelime ile bu kelimeye karşılık gelen harfler arasındaki kodu çözmek ve en sonunda bu harfleri birleştirip bir sözcükle ilişkilendirmektir. Örneğin, okumaya yeni başlamış bir çocuk “yarasa” kelimesini okurken bunu fonolojik olarak /y/.../a/.../r/.../a/.../s/.../a/ biçiminde sözlü dildeki ses karşılıklarını bulur. Çocuk, böylelikle her harfin de ses karşılıklarını bulmuş olur (bazı dillerin yazılı formlarında harf ile ses aynı şeyi temsil etmez). Bu süreçte ebeveyn ve öğretmenler tarafından çocuğun cesaretlendirilmesiyle süreç daha kolay ilerler. Okuma yazma becerisine sahip olanlar için harflerin karşılık geldiği sesleri bulmak kolay olmasına karşın okumaya yeni başlayanlar için bu oldukça zor bir süreçtir. Çocuk harflere karşılık gelen seslerin kodlarını çözerek “yarasa” kelimesini okuyabilir. Fakat bu çocuk hayatında “yarasa” görmemişse yetişkin, bu noktada devreye girip çocuğun, zihninde doğru haritalamayı yapabilmesi için dilin anlamsal karşılığını bulmasına yardımcı olmalıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocuğun yazılı materyali anlamlandırması için yetişkinle etkileşime geçme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların, yazılı dilin kodlarını çözmede ve daha önce etkileşimde bulunduğu bir çocuk kitabını ve başka bir yazılı materyali anlamada etkinliklerin kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır. Çocuklarda söz dizimi, ses bilimi, biçim bilimi ve kullanım bilgisi ve anlama gibi dilin bütün bileşenleri bütüncül bir şekilde gelişir. Çocuğun dil gelişiminde bu bileşenlerden birinin veya birkaçının ihmal edilmesi, dil gelişimini ve dolayısıyla okumaya ilişkin ön becerilerini olumsuz etkiler (Deniz, 2017; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Yumuş, 2018). Gelişen erken okuryazarlık bileşenleri: dil farkındalığı, yazı ve yazılı materyal düzeni, harf bilgisi, ses bilgisi farkındalığı, erken okuma ve erken yazmadır.

### 2.1.2.2.1. Dil Farkındalığı

Yazılı dil becerileri kazanılmadan önce sözel dil becerileri kazanılmaktadır. Çocukların okuma ve yazma gibi yazı diline ait becerileri iyi edinebilmesi için bazı sözlü becerileri de edinmiş olması beklenir. Ranweiler'a (2004) göre hem sözel hem de yazı diline ilişkin beceriler kendi aralarında iki gruba ayrılır: Okuma ve dinleme, alıcı dil becerilerini temsil ederken yazma ve konuşma ise ifade edici dil becerilerini temsil eder. Sözel dil becerileri olan konuşma ve dinleme, dil ediniminin temel unsurlarıdır ve yazı diline ait becerilerden daha erken gelişir (Akt. (Feyman Gök, 2013). Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre çocukların başarılı bir şekilde okuma becerilerini edinebilmeleri için yazı dilinin bileşenleri olan harf, kelime ve cümle gibi birimleri tanımaları gerektiği gibi, sözel dile ilişkin birimleri de tanımaları ve kullanabilmeleri gerekir. Bu bileşenler: zamir, kelime, ses birimleri vb. olabilir.

Sözel dil becerilerinden söz ederken üzerinde durulması gereken kavramlardan biri de dil farkındalığıdır. Çocuğun, kelime ve cümlelerin anlamları dışında da dilin bazı kuralları olduğunu fark etmesiyle çocukta dil farkındalığı bir bütün olarak oluşur. Çocuk, cümle ve kelimeleri birbirinden ayırt edebildiği gibi kelimelerin de hecelerden oluştuğunun farkına varır (Dennis, 2010). Çocuğun bu becerileri öğrenmesinin öncelikle okuma ve sonrasında yazmaya ilişkin farkındalık kazanmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Çocuğun dil farkındalığını etkileyen birçok faktör bulunur. Briggs ve Elkind'e (1973) göre çocuğun bilişsel yetenekleri, hangi sosyal çevrede yaşadığı, ebeveynlerinin eğitim durumu, ebeveynlerinin kendisiyle ne sıklıkla etkileşimde bulunduğu ve bu etkileşimin kalitesi gibi faktörler, dil farkındalık düzeyine etki eden unsurlardır (Akt: Mason, 1980). Çocuğun dil farkındalığını etkileyen en önemli etkenlerden birinin de ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara yönelik etkileşimli kitap okuma etkinliği olduğu söylenebilir. Whitehurst ve arkadaşlarının yaptığı birçok çalışma, diyaloga dayalı kitap okuma etkinliklerinin çocuğun dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Arnold ve Whitehurst, 1994; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold et al, 1994; Whitehurst, Falco, Lonigan et al, 1988; akt: Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011).

### 2.1.2.2.2. Yazı ve Yazılı Materyal Düzeni

Çocukların ilköğretimine başlamadan okumayı öğrenemedikleri farz edilir ve bu genellikle doğru bir varsayımdır. Fakat günümüzün gelişen bilişim teknolojileri, çocukların yazılı materyallerle daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve yazılı materyallere ilişkin bilgileri daha erken dönemde edinmelerini sağlamaktadır (Mason, 1980). Çocukların bu becerileri edinmiş olması, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrendikleri anlamına gelmemektedir. Fakat bu etkileşimlerin sonuçta çocukların yazılı materyallerin yapısal özelliklerine ilişkin bilgiler edinmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Yazılı materyaller, okuma bilgisi gerektirmeden de anlaşılabilir bir dizi yapısal özelliklerden oluşur. Örneğin; Türkçe kitaplarının kapakları soldan başlanarak açılır; resimlere bakılarak kitabın ters mi, düz mü tutulduğu, yazıların soldan sağa doğru bir sıra halinde yazıldığı, kapak ve sayfaların birbirinden farklı olup olmadığı gibi bilgiler okuma becerisi edinilmeden de yazılı bir materyal hakkında öğrenilebilecek bilgilerdir. Bu beceriler, erken okuma ve yazma becerisinin hazırlayıcısıdır (Feyman Gök, 2013; Karaman, 2013).

Çocukların yazılı materyale ilişkin yapısal bilgiler edinmesine aracılık eden birçok etkinlik vardır ki, etkileşimli kitap okuma bunların başında gelmektedir. Yapılan bazı çalışmalar, etkileşimli kitap okumanın çocukların yazılı materyalin yapısına ilişkin bilgileri edinmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Yetişkinin kitabı tutma biçimi, sayfalarını belli bir düzende çevirmesi, çocuğun kitaptaki resim ve görselleri takip etmesi, kitabın kapağı ve kapak üzerindeki kitabın imi ve yetişkinin yazılı bölüme odaklanıp üzerinde durması gibi eylemler, çocuğun kitabın yapısına ilişkin bilgiler edinmesini sağlamaktadır (Pillinger ve Wood, 2014).

### 2.1.2.2.3. Harf Bilgisi

Çocukların harf sistemine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını birbirinden ayırmakta fayda vardır. Çocuklar, harf bilgisiyle ilgili temel becerileri ilköğretim döneminde kazanır. Fakat harf farkındalığına ilişkin beceriler, okul öncesi dönemde gelişmektedir. Erken okuryazarlık kavramı kapsamında harf bilgisi, çocuğun bir dilin yazılı sembollerine ilişkin ön bilgilerinin tümüdür (Nutbrown, 2003). Erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir çocuğun, yazılı sembollerin bir anlam ifade ettiğini bilmesi, bu sembollerin birbirinden ayrı olduğunun farkına varması ve bunların birbiriyle hangi kurallar

çerçevesinde ilişkili olduğunu çözmesi, harf bilgisine dair bilgi ve farkındalık edindiğini göstermektedir.

Harf sistemlerindeki yazılı sembolleri çözümleme, sözel dilde kullanılan seslerin yazı diline çevrilmesi işidir. Bu becerilerin en temel düzeyinde olan çocuk, her harfin adını teker teker öğrenir. Okuma becerisini yeni edinmeye çalışan kişilerin yaşadığı en büyük güçlüklerden biri, hangi sesin hangi harfi temsil ettiğini bilmemesinden kaynaklanır. Bazı harflerin sese ilişkin ipuçları içermesi, o harfin öğrenilmesini kolaylaştırır. Şüphesiz, çocukların harfleri yeterince tanınması, kısa ve uzun süreli akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların harfleri tanımadan önce harf farkındalığını edinmiş olması, okuma yazma eğitiminde başarılı olmasında önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Genel bir kabul olarak okul öncesi dönemde çocuklara harfler öğretilmemektedir. Buna karşın bu dönemde çocuk birçok yazılı materyalle karşılaşmakta ve bu yazıların harflerden oluştuğunu görmektedir. Bu dönemdeki çocuk, harfler ile bu harflerin temsil ettiği sesler arasında ilişki kuramamaktadır. Fakat harf bilgisine ilişkin bazı farkındalıklar geliştirebilmektedir. Bu farkındalıklar çoğunlukla erken okuryazarlık açısından etkili yazılı materyaller olan çocuk kitapları yoluyla sağlanmaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri esnasında çocuk, kitabın üzerinde bulunan yazılı figürlere aşina olmakta ve bu da çocuğun harf farkındalığı oluşturmaya katkıda bulunmaktadır.

#### **2.1.2.2.4. Ses Bilgisi Farkındalığı (Fonolojik Farkındalık)**

Ses bilgisel farkındalık; baş harfleri birbirine bağlama, ilk harfleri eşleştirme ve konuşulan sözcüklerdeki fonemleri sayma gibi yeteneklerle ortaya çıkan kelimelerdeki seslerin farkındalığıdır. Bir çocuktaki ses bilgisine farkındalığını birçok farklı açıdan gözlemlemek mümkündür. Bu gözlemlenebilir yapılar: Sözcükler arası uyak, ses-kelime eşleştirme (“y” harfiyle başlayan kelimeler bulma gibi), bir kelimedeki ilk veya son harf bilgisi (yaz kelimesi “y” harfiyle başlar, “z” ile biter), kelimeyi heceleme, harflerle yeni hece ve kelimeler oluşturma, bir kelimedeki bazı harfleri okumadan kelimenin kalan kısmını okuma şeklinde sıralanabilir (Stahl ve Murray, 1994). Fonolojik farkındalık, temel olarak çocuğun kelime veya öbeklerdeki sesleri fark etmesi, benzer seslere sahip olan ve olmayan kelimeleri bulması olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık yetenekleri diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha zor gelişir. Çocuk konuşurken ağızından çıkan kelimeyi bir bütün olarak söyler. Örneğin; “kar” kelimesi çocuğun ağızından bir bütün olarak çıkar. Çocuk, bu kelimenin fonolojik olarak ses birimlerine bölünebileceği farkındalığını, ancak dile hâkim olduktan sonra edinir. Erken okuma yazma becerilerinin en temel bileşeni olan fonolojik farkındalığın oluşmasıyla çocuğun seslere ilişkin farkındalığı artar ve böylelikle harf ile ses birimlerini eşleştirebilecek düzeye gelir (Lonigan, Burgess, Anthony ve Antony, 2000; Stahl ve Murray, 1994).

Okul çağına gelmiş bir çocuğun yazı dilini okuyabilmesi için ebeveyn ve öğretmenlerin kendisine sunduğu alfabe sistemini öğrenmesi gerekmektedir. Çocuklar, bir alfabe sistemindeki harflerin sözel dildeki ses birimi karşılığı olan harfleri bir araya getirerek sözcükleri okumayı öğrenir. Tablo 3’te Karaman (2013), ses bilgisel farkındalığının oluşma sürecinin belli bir edinim sırasına göre oluştuğunu ve bu sıranın basitten karmaşığa doğru ilerlediğini belirtmiştir. Ses bilgisel farkındalığı oluşan çocukların okuma becerisini daha erken dönemde edindiğini söylemek mümkündür.

Tablo 3

## Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri

Düzy	Davranış
<b>Karmaşık</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karmaşık sesleri silme/atabilme</li> <li>• Sözcüklerdeki ses birimlerini ayırabilme</li> <li>• Sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilme</li> <li>• Son sesleri fark etme</li> <li>• İlk sesleri fark edebilme: Örneğin; balık ve ay aynı sesle mi başlar?</li> <li>• Uyakları fark edebilme: Örneğin; bana “köpek” ile uyaklı bir sözcük söyle!</li> </ul>
<b>Basit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heceleri fark edebilme</li> </ul>

(Schuele, Skibbe ve Rao, 2007:275-277; akt. Karaman, 2013)

Tablo 3’te görüldüğü üzere çocuklarda ses bilgisel farkındalık oluşumu basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstermektedir. Heceleri fark edebilme, basit düzeyde bir beceri iken karmaşık sesleri silme/atabilme becerisi ise daha üst ve ileri düzeyde bir beceridir. Çocukların ses bilgisel farkındalığını destekleyen faktörlerden birisi de çocukların sözel dil becerilerini geliştiren etkinliklerdir.

Diğer erken okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine olumlu yönde



etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Kucirkova, Messer ve Sheehy, 2014; Levin ve Aram, 2012; Pillinger ve Wood, 2014; Şimşek, 2017; Tepetaş Cengiz, 2015). Etkileşimli kitap okuma yoluyla çocuk, kelime dağarcığını geliştirme fırsatı bulmakta ve böylelikle benzer ve farklı sesleri barındıran daha fazla kelimeyi birbiriyle karşılaştırma imkânı yakalamaktadır. Ayrıca kendisine kitap okunması esnasında çocuk, etkileşimde bulunduğu kişiden günlük yaşamda duyabileceğinden daha fazla yeni kelime duyma imkânı bulur. Böylelikle etkileşimli kitap okuma yoluyla çocuk, sesler arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilir. Bu kazanımlar, çocuğun ses bilgisel farkındalık oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

#### **2.1.2.2.5. Erken Okuma**

Okuma becerisini edinmeden önce çocuklar; okumaya ilişkin sembol, işaret ve çevresel yazılar hakkında farkındalık oluşturur. Gelişen okuryazarlık kavramının savunucuları, çocuğun bu yeteneği kazanmasıyla bir bağlam içinde yazılmış yazılı bir metin yoluyla işaret ve sembollere ilişkin farkındalık oluşturabileceklerini ileri sürerler. Fakat bu ilişkiyi doğrudan ortaya koyabilecek çalışmalar bulunmamaktadır. Dolaylı olarak bu ilişkinin varlığına işaret eden çalışmalar, erken okuryazarlık becerileri gelişmiş çocuğun, kendisine okunan bir metindeki veya yazılı materyaldeki harflerin sistematik bir biçimde birbiriyle ilişkili olduğu farkındalığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Purcell-Gates, 1996; akt: Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocuklar, geleneksel okuma becerilerini edinmeden önce erken okuryazarlık kapsamında değerlendirilen bazı aşamalardan geçerler. Bunlar, McIntyre, Hulan ve Layne (2010: 23) tarafından şöyle belirtilmiştir (Akt. Feyman Gök, 2013):

#### **Sözel Dille Resim Okuma**

Bu dönemde çocuk, yazılı materyallere karşı ilgi duymaya ve okuma becerisini taklit etmeye başlamıştır. Sözel dille resim okuma, çocuğun okuryazar olan birinin kitap okuma becerilerini taklit etmesi ve kitabın resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapmasıdır. Çocuk, kitabın hangi taraftan okunmaya başlandığını, kitabın nasıl tutulduğunu, yazının hangi yöne doğru okunduğunu, sayfaların nasıl çevrildiğine ilişkin bilgileri bu dönemde edinir.

### **Metin Diliyle Resim Okuma**

Çocuklar, bu dönemde yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkı bilir. Kendilerine okunan hikâyelerin akışını az çok tahmin edebilir ve eksik bırakılan hikâyeyi tamamlayabilir. Çocuk, kitap okuma esnasında kullanılan bazı kalıp sözlerle birlikte yeni kelimeler öğrenmiş, kelime hazinesi artmış ve yazı diline uygun okuyormuş gibi yapma becerisini edinmiştir.

### **Hafızadan Metin Okuma**

Hafızadan okuma becerisi, bir hikâyenin çocuklara birden fazla defa okunmasıyla oluşur. Çocuklar, bir hikâyeyi diğerlerinden daha çok sevebilir ve bu hikâyedeki bütün ayrıntıları zihninde tutabilirler. Böyle bir durumda çocuk, metnin üzerine yazıldığı materyali eline alıp okuyormuş gibi yaparak hafızadan metni okur. Bu dönemdeki çocuğun kelime bilgisi, okuma ve yazma farkındalığı son derece artmıştır.

### **Bildiğini Okuma**

Bu dönemdeki çocuklar hafızadan okumadan uzaklaşmış ve bildiği kelimeleri okuma evresine geçmişlerdir. Bildikleri kelimeleri okurken bilmediklerini uydurabilirler. Bu dönem, çocukların okuma yazma becerilerini edindiği dönemin başlarına denk gelmektedir. Hafızadan okuma dönemine göre okuma becerilerinde gerileme olduğu düşünülebilir fakat daha ileri bir dönemdir.

### **Geleneksel Okuma**

Bu aşamada çocuklar kendisine verilen bir metni heceleyerek de olsa okuyabilirler. Çocuk, bir dil sistemindeki bütün harfleri öğrenmiş ve bu harflerden oluşan kelimeleri hecelere bölerek seslendirebilecek düzeye gelmiştir.

#### **2.1.2.2.6. Erken Yazma**

Okul öncesi dönemde çocukların yazılı materyallerle karşılaşması ve bu yazılı materyallerin yetişkinler tarafından okunduğuna şahit olması, onların harflerden oluşan sembollere ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır. Temelde hikâyeler olmak üzere masal, dergi ve gazete gibi yazılı materyallerle günlük yaşamda karşılaşmaları sonucu çocuklar sözel dil ile yazı dili arasında bir fark olduğunu kavramaya başlar. Erken yazma becerisinin oluşması için en temel koşullardan biri, alfabe bilgisine sahip olmaktır. Harf öncesi dönemde ise çocuk, yazı farkındalığını bazı davranışlarla

göstermektedir (Levin ve Aram, 2012; Pillinger ve Wood, 2014; Westerveld ve diğerleri, 2015). Temelde okuma becerisi, harfleri tanımayı gerekli kıldığı için erken okuma becerilerini edinmeden bir çocuğun yazma becerilerini edinmesi beklenmemektedir.

Yazı farkındalığı, alfabenin yanı sıra yazının düzeni, işlevi ve şekline de karşılık gelmektedir. Yazı farkındalığı; ayrıca yazının bir mesaj taşıdığı bilgisi, çevresel yazı farkındalığı, kitabı doğru tutma (yazının yönüyle ilişkili), alfabadeki harfleri tanıma, kitabın kapağı, başlığı ve yazarın isminin yazıldığı yere ilişkin bilgileri de içeren birçok ön beceriyi de gerektirmektedir. Bu tür beceriler, çocuğun yazının ne olduğunu anlamasına yardımcı olan erken okuryazarlık becerileridir (Lefebvre ve diğerleri, 2011). Yazı yazmak için gerekli olan bu ön koşul beceriler, çocuğun yazı yazma sürecinde aktif bir rol oynamaktadır.

Çocuğun kendini yazılı olarak ifade etmede kullandığı en temel becerilerden biri de resim yapmadır. Çocuklar resim aracılığıyla duygu, düşünce ve isteklerini ifade ederler. Çocukların resimleri incelendiğinde bu resimlerin çocukların kendi yaşamlarından kesitler içerdiği görülebilir. Sulzby'ye (1990) göre yazı yazmak, resimle başlayıp alfabetik yazıya doğru gelişmektedir. Çocuklarda yazı yazma becerileri, aşağıdaki gelişim dönemlerinden geçmektedir (Akt. Feyman Gök, 2013).

### **Resimle Yazma**

Çocuklar, bu dönemde yazı ile çizim arasındaki farkı pek anlamamıştır. Çocukların resimleri yazı gibi anlamsal bir akış göstermektedir. Bu dönemde genellikle çocuklar ya geçmiş yaşantılarını ya da isteklerini yansıtmak için resimle yazmayı kullanır. Bu dönemde bilindik anlamda yazı farkındalığının geliştiğini söylemek güçtür.

### **Karalamayla Yazma**

Bu dönem, çizim ile yazı arasındaki farkın anlaşıldığı dönemdir. Çocuk, bu dönemde karalamalarını doğrusal çizgiyi andıran bir şekilde yapar. Çocuğun çizimlerinde soldan sağa doğru bir sıra olduğu gözlemlenir. Yazının yönüne ilişkin bilgi edinilmiştir.

### **Harfe Benzeyen Şekiller**

Yazı farkındalığının iyice geliştiği bir dönemdir. Kelimelerin harf gruplarından oluştuğu anlaşılmıştır. Çocuk, bu dönemde harflere benzeyen kıvrımlı, düz, yuvarlak ve

eğik çizgiler çizerek alfabetik yazılara benzeyen yazılar yazmaya başlamıştır. Harfler belli bir sıra halinde yazılması ve bu yazıların doğrusal olması gerektiği bilgisi artık oluşmuştur. Kelimeler, harflere benzeyen işaretlerle oluşturulmuştur. Bu da çocuğun kelime bilgisinin geliştiiği anlamına gelir.

### **Sesbilgisi İçermeyen Harf Dizilimi**

Bu dönemdeki çocuklarda yazı farkındalığı iyice gelişmiştir. Çocuklar, kendi isimlerinde olan harfler ve bu harflerle ilişkili bazı harfleri artık tanımaktadır. Bazen ilk sesleri bu harflerle başlayan kelimeler bulabilirler. Kendi isimleri dışındaki bazı harfleri de yazabilirler; fakat bunların bir kısmı ters yönde yazılmış olabilir. Bu dönemde ayrıca çocuklar, ses birimi karşılığını bilmediği harfleri de sıklıkla kullanabilmektedir.

### **Çevredeki Yazıları Kopyalamak**

Çocuklar, bu aşamada çevrelerinde gördükleri sembol, işaret ve bu sembollerden oluşan kelimeleri kopya eder; fakat bu kelimelerin sırasını bilmezler. Bu dönemde çocuklardan cümle kopyalamaları ise beklenmez.

### **Uydurma Hecelemeler**

Çocukların harf ve ses uyumu gelişmiştir. Çocuk, harfleri bir araya getirerek uydurma heceler oluşturabilir. Çocuğun alfabe ve ses eşleştirmesi son derece gelişmiş durumdadır; harflerin bir veya birkaç sesin karşılığı olduğunun farkındadır.

### **Geleneksel Yazı**

Çocuklar, okuma yazmaya karşı yeteri duyarlılıkları geliştirdikten ve ön koşul davranışları yerine getirdikten sonra bilindik anlamda yazma becerileri kazanırlar. Beauchat, Blamey ve Walpole'e (2010) göre bu aşamadaki çocuklar, alfabe sistemindeki harflerin veya harf bileşenlerinin hangi seslere karşılık geldiğini bilir. Çocuklar, sözcükleri hecelere ayırabilir ve heceleri bir araya getirerek sözcükler oluşturabilir (Akt. Feyman Gök, 2013). Çocuklar, fiziksel olarak ise kalem tutabilecek düzeyde olgunluğa erişebilmişlerdir. Ayrıca duygu, düşünce ve isteklerini ses birimi açısından analiz ederek karşılık geldiği seslerin alfabedeki karşılıklarını bulabilirler.

### 2.1.2.3. Gelişen Okuryazarlıkta Çevre Faktörü

Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık farkındalığı ve becerilerinin gelişiminde birçok faktörün etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, bilişsel beceri düzeyi gibi faktörlerin çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çocukların doğuştan getirdiği özellikler dışında çevresel faktörlerin de önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ev okuryazarlık ortamı, okul öncesi eğitim ve öğretmen, bu faktörler arasında sayılabilir.

#### Ev Okuryazarlık Ortamı

Ev okuryazarlık ortamıyla çocuğun dil becerilerinin gelişimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ev okuryazarlık ortamı, son birkaç on yıldır önemli bir araştırma konusu olmuştur. Erken dönemde yapılan çalışmalar, ailenin sadece okumayla ilişkili davranışlarını ev okuryazarlığı kapsamında değerlendirmesine karşın yeni nesil araştırmacılar, ev okuryazarlık ortamının sözel ve sosyal-duygusal etkileşim kalitesini de bu kapsamda değerlendirmektedir.

Bazı araştırmacılar, ev erken okuryazarlık becerilerinin kesin boyutlara ayrılacak bir yapı olmadığını ileri sürmüştür. Ayrıca erken okuryazarlığın bileşenlerinin bulunduğunu ve bu bileşenlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu kabul etmişlerdir. Farklı kaynaklardan ve faaliyetlerden ortaya çıkan bu bileşenler, gelişimsel ve eğitsel sonuçlara etki edecek düzeyde bir öneme sahiptir. Ev okuryazarlık ortamının kavramlaştırılmasına ilişkin altı farklı yaklaşım bulunmaktadır (Burgess ve Lonigan, 1997; Heath, 1982, 1983; Leseman ve de Jong, 1998; Scarborough ve Dobrich, 1994; Senechal arkadaşları, 1998; Teale, 1986; akt. Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Bunlar:

- **Sınırlayıcı Çevre:** Bu görüş, bir ebeveynin çocuklarına okuryazarlık olanakları sağlayacak yetenek ve eğiliminin onun elinde bulunan kaynaklar tarafından belirlendiğini varsayar. Bu kaynakların örnekleri arasında sosyal sınıf gibi durumların yanı sıra zekâ, dil ve okuma becerisi vb. ebeveyn özellikleri ve eğitime yönelik tutumları yer almaktadır.
- **Okuryazarlık İnterfazı:** Ebeveynler, çocuklarını doğrudan veya dolaylı olarak (örneğin, ortak okuma), okuryazarlık faaliyetlerine ya da

okuryazarlığın önemi hakkındaki görüşlerine (örneğin, ebeveynin boş zamanlarında kitap okuması) yöneltmeye yarayan çeşitli faaliyetlere katar. Okuryazarlık, interfaz kavramlaştırması, gözlemlenebilir modelleri gözlemleyerek veya doğrudan öğretim yoluyla insanların nasıl bilgi edindiğine bağlı olarak bazı faaliyetlerden oluşur.

- **Pasif Ev Okuryazarlık Ortamı:** Çocukları okuryazarlık kullanım modellerine (örneğin, bir ebeveyn gazete okurken) veya alternatif boş zaman etkinliklerine (örneğin, eğitim içerikli olmayan televizyon programları izleyerek) yönelten ebeveyn aktivitelerini içerir. Pasif ev ortamı okuryazarlık görüşünde odak nokta, modellerden dolaylı öğrenmenin rolünü içerir. Bu modelleme, genellikle doğrudan çıraklık veya öğretmenlik yapmak için tasarlanmıştır. Bu görüş, bir beceri öğretmek için tasarlanmamıştır.
- **Aktif Ev Okuryazarlık Ortamı:** Bu görüş, ebeveyni, çocuğu doğrudan okuryazarlık veya dil gelişimine teşvik etmek için tasarlanan etkinliklere dâhil eden bir yaklaşımdır. Ebeveyn, erken okuryazarlık ve dil gelişimi etkinliklerinde aktif katılımcıdır (örneğin; nitelikli oyunlar, ortak okumalar).
- **Etkileşimli Okuma (Interactive Reading, Shared Reading):** Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimli kitap okumalarına ilişkin öneriler sunan bu görüş, en çok kullanılan ev okuryazarlık görüşüdür. Ebeveyn ve çocuğun eşit düzeyde aktif katılımcı olduğu okuma etkinlikleri gerçekleştirilir (Scarborough ve Dobrich, 1994; akt. Burgess ve diğerleri, 2002).
- **Kapsayıcı Ev Okuryazarlık Ortamı:** Bu görüş, diğer bütün kavramsallaştırmaların oluşturulmasında kullanılan ev okuryazarlık ortamı görüşlerinin bütün yönlerini içermektedir. Karma bir yaklaşım olarak düşünülebilir.

Bu alanda çalışmış birçok araştırmacı, ev okuryazarlık ortamını üç boyutta ele almıştır. Bunlar: Aile okuryazarlığı (etkileşimli kitap okuma, ebeveynin model olması), dışsal kaynaklar (kütüphane kullanımı, ailenin genişliği) ve günlük aktivitelerdir (örneğin; televizyon kullanımı, sözlü etkileşimler) (Haynes, 2010). Bu boyutlardan her

birinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde farklı oranda etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan ev ortamı bileşenlerinden biri de ebeveynlerin demografik özellikleridir. Bu özelliklerin derecesi, çocuğun erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişiminde temel parametrelerin oluşmasını sağlamaktadır. Ebeveynin eğitim ve okul deneyimi, okuryazarlık seviyesi, ailenin gelir durumu gibi demografik değişkenler, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Adams (1990), tipik orta sınıf aileden gelen bir çocuğun birinci sınıfa başlarken 1.000-1.700 saat birebir resimli kitap okuma deneyimine sahip iken, düşük gelirli bir ailenin çocuğunun ise sadece 25 saat kitap okuma deneyimine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu veriler, çocuğun içinden geldiği sosyoekonomik sınıfın çocuğa okunan kitap okuma oranı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir diğer ev ortamı düzenleyicisi ise ebeveynlerin okuma ve yazmaya ilişkin alışkanlıklarıdır. Ailenin bir kütüphaneye sahip olma ve bu kütüphaneyle etkileşim içinde olması bu durumlar arasında sayılabilir. Ebeveynlerin kendiliğinden kitap okuması ve kitap okurken eğlenmesi, çocuk tarafından yakından gözlemlenmektedir (Burgess ve diğerleri, 2002). Okul öncesi dönemde ebeveynlerini model alan çocuk, erken okuma yazma davranışlarını taklit etme eğilimindedir. Bu açıdan bakıldığında ebeveynlerin okuma yazma alışkanlıkları, çocukların erken okuryazarlık beceri ve farkındalıklarını geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Her aile, içinde bulunduğu toplumun aktif bir katılımcı birimidir. Aileler, çeşitli sosyal aktiviteler yoluyla ev dışı etkinliklere katılırlar. Bu etkinlikler; sportif faaliyetler, sosyal kulüpler, akraba ziyaretleri, oyun grupları, piknikler ve düzenli ibadethane ziyaretleri gibi etkinliklerdir. Bu sosyal etkinliklere ailesiyle birlikte çocuklar da katılır. Bu yolla çocuklar, katıldıkları sosyal etkinliklerde bulunan yazılı metin ve sembollere ilişkin deneyimler edinir. Bu yazılı metin ve semboller, yazılı bir besteden dini bir duaya, bir broşürden bir etikete kadar farklılık gösterebilir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bu etkileşimler, çocuğun sosyal yaşamda karşılaştığı erken okuryazarlık farkındalık ve beceriler oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Ebeveynlerin meslekleri de erken okuryazarlığa etkide bulunan bir diğer aile merkezli faktörlerdendir. Bazı ebeveynler okuma yazma becerilerine dönük deneyimler oluşturma imkânı sağlayacak mesleklerde çalışırken diğerlerinin mesleği bu yönde daha az materyal sunabilir. Ayrıca bazı ebeveynler işlerini ev ortamında yürütmek durumunda kalabilir veya halen öğrenim görüyor olabilir. Bu tür ailelerde yaşayan çocukların, yazılı materyallerle etkileşimde bulunma şansının arttığını ve ebeveynlerini bu açıdan model alma olasılığının yükseldiğini söyleyebiliriz (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yumuş, 2018).

### **Gelişen Okuryazarlıkta Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmenin Etkisi**

Ev okuryazarlık ortamının yanı sıra bir uzman tarafından bakım veya okul öncesi eğitim alan çocuğun erken okuryazarlık becerilerini almayanlara oranla erken okuryazarlık becerileri testlerinden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir (Phillips ve Lonigan, 2009). Okul öncesi kurumların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici birçok materyal barındırması ve bu materyallerin öğretmenler tarafından etkinlikler yoluyla sunulması, çocuğun bu yönde daha zengin deneyimler edinmesini sağlamaktadır.

Okul öncesi kurumların niteliği, diğer birçok gelişim alanında olduğu gibi erken okuryazarlık becerileri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. İyi bir okul öncesi eğitim hizmeti sunan kurum, nitelikli yazılı uyarılarla donatılmış etkinlikler sağlayarak çocuklara anlamlı gelen okuryazarlık deneyimlerini arttırmayı ve onların okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlar ( Wayne ve diğerleri, 2007: 5; Morrow, 2005:8; akt. Feyman Gök, 2013). Çocukların böylesi zengin uyarıcı ile donatılmış bir ortamda olması, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kolaylık sağlamaktadır. Fakat okul öncesi kurum ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri, kurumun sağlayabildiği olanak ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi, beceri ve tutumlarına göre farklılıklar göstermektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Buna karşın dil becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin birçoğu, erken okuryazarlık kapsamında sayılabileceği için bu kurumlarda yapılan çalışmaların bu becerileri desteklediği söylenebilir.

Neuman, Copple ve Bredekamp (2000) tarafından erken çocukluk döneminde okul öncesi kurumlarda bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır:



- Bakım ve öğrenme için olumlu bir ortam sağlanmalı,
- Öğrenme merkezleri iyi donatılmış olmalı,
- Etkinlikler iyi ayarlanmış olmalı,
- Olumlu bir eğitici çocuk etkileşimi sağlanmalı,
- Aile ve okul erken okuryazarlık ortamları arasında eşgüdüm sağlanmalıdır (Akt: Arthur ve Makin, 2001).

### 2.1.3. Resimli Çocuk Kitaplarının Seçimi

Yeni doğan bir çocuğun baş etmesi gereken en önemli sorun, çevresindeki dünyayı nasıl anlamlandıracağıdır. Bu anlama çabası içindeyken çevreyle etkileşime geçip içinde bulunduğu dünyayı keşfetmeye başlar. Bu dönemde karşılaştığı problemlerle baş etme biçimi ve yeni bilgileri öğrenme yolları yaşamının ileriki yıllarındaki öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır (Deniz, 2017; Senemoğlu, 2004). Çocuğun bu dönemde yeterli düzeyde çevresel uyaranla karşılaşmaması, yetişkinlerin çocuk kitapları yoluyla uyaran takviyesi yapmasını gerekli kılmaktadır. Çeşitli yaş gruplarına hitap eden çocuk kitapları aracılığıyla çocuğun yeni bilgiler edinmesi, dil gelişimine yardımcı olması ve eğlenceli zaman geçirmesi için çocuğa gerekli kaynak sunulmuş olur. Ayrıca çocuk kitaplarının okunması yoluyla hem yetişkinlerin çocukla hem de çocuğun çevresindeki dünyayla etkileşiminin arttığı söylenebilir.

Çocuk edebiyatı, doğumdan başlayıp ergenlik dönemine kadarki yaş aralığında olan çocuklara hitap eden, çocukların anlama ve dil gelişimlerine uygun nitelikte yazılmış, onların dünyalarını zenginleştiren edebiyat ürünlerinin genel adıdır (Sever, 2008). Okul öncesi dönemde sıklıkla kullanılan çocuk kitaplarının başında resimli çocuk kitapları gelmektedir. Bu kitap türünde hem resim hem de yazı eşit öneme sahiptir. Bunun amacı istenilen anlatımın daha geniş bir çerçevede okuyucuya sunulmasıdır. Sanatsal bir estetikle ortaya çıkıp ve birleşen bu iki öge, ikisinin yalnız başına olacağından daha güçlü bir yapı oluşturur (Sipe, 2001). Bir resim dizisi tek başına anlatılmak istenen hikâyeyi aktarmak için yetersiz bir araçtır. Bu resimler hikâye ile birleştiğinde okul öncesi dönem çocukların eğitimi için kullanışlı bir araç haline gelmektedir.

Çocuğun yazınsal materyallere yönelik olumlu deneyimler oluşturması ve ileri dönemlerde akademik başarı elde etmesinin en önemli yollarından biri çocuk

kitaplarıdır. Çeşitli yaş gruplarına göre kitapların şekli, boyutu, içeriği gibi özellikleri farklılık göstermesine karşın bütün kitaplar, çocukların gelişimini desteklemek, eğlenceli zaman geçirmek ve yaratıcı olmalarını sağlamak için yazılmışlardır (H. White, 2012). Özellikle yaşamının ilk yıllarında olan okul öncesi dönemdeki çocukların somutlaştırmalar yoluyla daha iyi öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, resimli çocuk kitaplarının çocukların gelişimine olan katkıları daha da belirginleşmektedir.

Yaşamın bu ilk yılları çocukların yoğun hazzla sahip oldukları ve son derece hızlı bir öğrenmenin gerçekleştiği bir zaman dilimidir. Bu yıllar aynı zamanda çocukların görsel, işitsel ve dokunsal özellikli yazılı materyaller okumanın zevkini de yaşadıkları yıllardır. Günümüzde bu amaca hizmet edecek birçok çocuk kitabı yayını da bulunmaktadır (Dwyer ve Neuman, 2008). Fakat bu kitapların neye göre seçileceği sorun oluşturmaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri ve buna dayalı olarak öğrenme gereksinimleri, çocuğun yaşı ve içinde bulunduğu çevre koşulları bu kitapların seçimini etkileyen faktörlerden bazılarıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların henüz kitap okuma ve kitapların niteliklerine ilişkin karar verme becerilerine sahip olmamaları sebebiyle kitap seçme yükümlülüğü çocuklara kitap okuma görevini üstlenmiş ebeveyn, bakıcı ve öğretmenlere düşmektedir. Kitap okuma ve seçme işini üstlenmiş yetişkinin kendini bu konuda sürekli yenilemesi ve çocuklara okumaya ilişkin iyi yaşam deneyimleri sunabilecek nitelikli kitaplar bulma görevini yerine getirmesi gerekmektedir (Gönen, Durmuşoğlu ve Severcan, 2009). Yetişkinin doğru kitaplar seçmesi, çocuğun kitaplara yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Yaş dönemlerine göre okul öncesi dönem çocukları için kullanılacak çocuk kitapları; oyuncak kitaplar, ABC kitapları ve resimli çocuk kitapları olmak üzere üç grupta sınıflandırılabilir. Oyuncak kitaplar, yarı oyuncak yarı kitap olma özelliğine sahip kitaplardır. Bu kitaplar hem oyuncak hem de kitap işlevi görür. Bebeklik döneminde bu kitapların sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. ABC kitapları, çocuklara nesne, meslek, yiyecek, içecek, hayvan vb. tanıtan, açıklayıcı metin barındırmayan, sadece tanıttığı kavram ve isimleri barındıran kitaplardır. Resimli çocuk kitapları ise hem resim hem metin barındıran çocuk kitaplarıdır (Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018).

### 2.1.3.1. Yaş dönemlerine Göre Kitap Seçimi

Okul öncesi dönemdeki çocuklara okunacak kitaplar seçilirken öncelikle dikkat edilmesi gereken özelliklerin başında çocuğun içinde bulunduğu yaş grubu gelmektedir. Çocukların yaşına göre kitap seçimi üç grup altında incelenecektir. Bu üç grup, yaşlara göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Bebeklik (0-12 ay), erken ilk çocukluk (12-36 ay) ve anaokulu eğitim dönemi (48-66 aylık) (Dwyer ve Neuman, 2008).

#### 0-3 Yaşındaki Çocuklar için Kitap Seçimi

Bebeklere kitap okumanın onların dil ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Brown, Westerveld, Trembath ve Gillon, 2018). Bu dönemdeki çocuklar için kitap seçerken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, seçilecek kitaptaki görsel, işitsel ve dokunsal uyarıların çocuğun dikkatini çekecek düzeyde ilgi çekici olmasıdır. Seçilecek kitaplar, 0-3 yaşındaki çocuğun, kitabı her koşulda özgürce kullanmasına olanak sağlamalıdır. Bunun için bebeğe kitabın okunacağı yere de bağlı olarak banyo kitapları, ABC kitapları, bez kitaplar, oyuncak kitaplar ve naylon kitaplar tercih edilebilir (Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014). Ayrıca bu yaş grubu için seçilecek kitaplar çok amaçlı olabilir.

#### 3-6 Yaşındaki Çocuklar için Kitap Seçimi

Bu yaş dönemindeki çocuklar artık bir hikâyeye ve hikâyede bulunan resimlere odaklanabilecek düzeye erişmişlerdir. Bu sebeple bu dönemdeki çocuklara ABC kitaplarının yanı sıra resimli hikâye kitapları da rahatlıkla okunabilir. Resimli hikâye veya masal kitaplarındaki resim ve metin arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilirler. Çocuk, bu dönemde kendisine okunan hikâyeye ile gerçek yaşam arasında bağlar kurabilir. Her sayfanın hikâyedeki yerini bulabilir ve hikâyeyi zihninde inşa edebilir (Dwyer ve Neuman, 2008). Resimli hikâye ve masal kitaplarının yanı sıra bu dönemde kabartma ve üç boyutlu kitaplar, tekerleme ve sesli kitaplar, resimli ninni kitapları gibi çocuk edebiyatı ürünleri de kullanılabilir (Çiftçi, 2013).

### 2.1.3.2. Resimli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler “iç yapı (içerik) özellikleri” ve “dış yapı (fiziksel, biçimsel) özellikleri” olmak üzere iki grupta incelenebilir (Sever, 1995). İç yapı özellikleri, kitabın anlam odaklı unsurlarına vurgu

yaparken dış yapı özellikleri kavramı ise şekilsel özellikleri tanımlamak için kullanılmaktadır.

### 2.1.3.2.1. Fiziksel Özellikler (Dış Yapı Özellikleri)

Fiziksel özellikler, bir kitabın dışsal fiziki yapısına ilişkin özellikleri anlamına gelmektedir. Bu dışsal özellikler; büyüklük, kağıt cinsi, punto ve sayfa düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kapak, cilt ve resimlerdir (Çınar, 2009; Demircan, 2006; Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012; Saçkesen, 2008; Sever, 2008; Sipe, 2001).

Çocuklar genellikle farklı boyutlarda kitaplarla karşılaşmaktan hoşlanırlar fakat çocuklara kitap seçerken çocuğun gelişimsel olgunluğuna dikkat edilerek uygun büyüklükteki kitaplar tercih edilmelidir. Seçilen kitabın çocuğun rahatlıkla taşıyabileceği uygun hacim ve ağırlıkta olması gerekmektedir. Ayrıca seçilen kitabın kitaplık veya kütüphane düzenlemesine de uygun olmasına dikkat edilmelidir (Sever, 1995; Sipe, 2001). Kitabın boyutuyla ilgili bu özellik çocuğun kitabı rahat kullanmasıyla ilişkilidir.

Çocuk kitaplarında kullanılacak kâğıdın çok kalın olmayan, sağlam, dayanıklı ve okuyucunun gözünü rahatsız etmemesi için mat olmasına dikkat edilmelidir. Parlak kâğıt kullanılan kitaplar, ışığı yansıttığı için okuyucunun yazıları görmesini engelleyip gözleri rahatsız edebilir. Kâğıdın kalın olması ise kitabın istenen boyutu aşmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca kitabın sayfaları çocuklara zarar verecek düzeyde keskin uçlara sahip olmamalıdır (Gönen ve diğerleri, 2012). Kâğıt yapımında birinci veya ikinci hamur kullanılmalıdır. Kaliteli olmayan kağıt kullanıldığında kitaptaki resimlerin renkleri bozulur, yazıların okunması güçleşir ve bu durum, çocukların okuma isteklerine zarar verebilir (Sever, 1995). Kitapta kullanılan kağıt cinsinin çocuğun kitaba dokunurken iyi bir his edinmesini sağlayacak türden olmasına dikkat edilmelidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için seçilecek kitaplardaki metinler, normal satır aralığında, sola dayalı, aynı hizada başlamalı, yazıları 14 ve üzeri bir puntoda olmalıdır. Kitaptaki cümle/kelimelerde farklı karakterlerde punto ve harf kullanılabilir (Gönen ve diğerleri, 2014). Yazıların büyük puntoda olması gerektiğinin sebebi, çocuklarda yazı farkındalığı oluşturmaktır. Yazı ve resmi birlikte gören çocuk, yazı ve resim arasında bir ilişki olduğunun farkına varır. Cümle içinde farklı karakter ve puntoda harfler kullanılmasının sebebi ise çocukların aynı harfin farklı boyutlarına aşına

olmasını sağlamaya yöneliktir diyebiliriz. Çocukların bu tür biçimsel özellikler yoluyla okumaya ilişkin beceri ve farkındalıkları keşfetmesi amaçlanmaktadır.

Çocuk kitapları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından göz önüne alındığında yapılacak her noktalama ve yazım yanlışının telafisi güç, hatalı öğrenmelere sebep olacağı unutulmamalı, bu nedenle noktalama ve yazım kurallarına özellikle önem verilmelidir. Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmalıdır. Ayrıca kurulacak cümleler, tek bir fiil ile sonlanmalı ve söz dizimi açısından doğru cümleler kullanılmalıdır (Çınar, 2009; Saçkesen, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için seçilecek kitaplarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de kitabın kapağıdır. Bir çocuk kitabı ele alındığında ilk karşılaşılan bileşen kitabın kapağıdır. Kitabın çocukta yaratacağı ilk duygular, kapak üzerinden gelişir. Bir resimli çocuk kitabının kapağında mutlaka kitabın içinde de bulunan bir resim olmalıdır. Bu resim, kitabın konusunu özetleyebilecek veya ipucu verecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca ciltlenmesinde hem yapıştırıcı hem iplik kullanılmış dayanıklı kitaplar seçilmelidir (Çınar, 2009; Demircan, 2006). Ön kapakta kitabın, yazarın/çevirenin ve yayınevi adının bulunması gerekir. Ayrıca kitabın arka sayfasında kitapla ilgili açıklayıcı bir bilginin olmasına dikkat edilmelidir (Gönen ve diğerleri, 2014). Bu bilgiler, çocuğun kitabın başlangıç ve bitişyle ilgili farkındalıklar oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Çocuk kitapları seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de resimdir. Okul öncesi dönemde kullanılan kitaplar resimli olmalıdır. Sayfalar, çocuğun dikkatini çekecek düzeyde çekici olmalıdır. Resim ile konu arasında sıkı bir ilişkinin varlığı hissedilmeli ve her sayfadaki yazı ile resim eşgüdümlü olmalıdır. Resimler çocukların ilgisini çekecek gerçek yaşamla ilişkili, çocuğun içinde bulunduğu kültürle uyumlu olmalıdır. Resim, sayfanın en uygun yerine yerleştirilmelidir (Demircan, 2006). Bu dönemdeki çocuklar için yazılan kitapların her sayfasının %75'i resim olmalı iken geriye kalan %25'i ise yazıya ayrılmalıdır (Çınar, 2009). Resim yalın olmalı ve dikkat çekici özellikler barındırmalıdır. Resimler, çocuğun hayal dünyasında yeni ufuklar açmasına yardımcı olacak çizimler içermeli fakat korku oluşturabilecek çizimler barındırmamalıdır (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009). Resimlerin bir sanatçı veya uzman tarafından çizilmesinde yarar vardır. Çocukların hikâyeye ilişkin, duygu, düşünce ve hayallerinin bu resimler yoluyla şekilleneceği unutulmamalıdır.

### 2.1.3.2.2. İçerik Özellikleri (İç Yapı Özellikleri)

Çocuğa istenilen düzeyde iyi bir eğitim vermenin yolu onun kitaplarla iyi ilişkiler kurmasını sağlamakla mümkündür. Çocuğun kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesi, kitapların fiziksel özelliklerinin yanı sıra içerik özelliklerinin de çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun, eğlenceli ve yaratıcılığı ortaya koyacak özelliklere sahip olmasıyla mümkündür (Gönen, 1993). Kitabın dili ve üslubu, konusu, planı, teması ve karakterleri bir kitabın önde gelen içerik özelliklerindedir (Çınar, 2009; Demircan, 2006; Gönen ve diğerleri, 2012; Saçkesen, 2008; Sever, 2008; Sipe, 2001).

### Dil ve Üslup

Okul öncesi dönemki çocuklara okunacak kitaplar, dil ve üslup açısından yalın resimli hikâye kitapları olmalıdır (Çınar, 2009). Yapıtın dili, çocuklarda dikkat ve ilgi oluşturabilmesi için sürükleyici olmalıdır. Kitaptaki bilinmeyen sözcük sayısı, çocukların yaş düzeyine uygun olmalı; çocuğun günlük yaşamda kullanabileceği türden güncel olmalıdır. Kitap, mümkün olduğunca yabancı sözcük içermemeli ve kullanılan sözcükler de aslına uygun kullanılmalıdır. Ayrıca yabancı sözcükler kullanıldığında dipnot olarak sözcüğün anlamı verilmelidir. Bu yaş döneminde birleşik ve girişik cümle yapılarından kaçınmalı, mümkün olduğunca tek fiil kullanılmalıdır. Edat ve bağlaçlar yerinde kullanılmalı ve söz dizim kurallarına riayet edilmelidir (Demircan, 2006). Çocuklarda olumsuz duygular oluşturacak ayıp, garip, anlaşılmaz ve şiddet, korku ve bencillik içeren ifadelerden kaçınılmalı, sosyal davranışları destekleyici nitelikte bir dil benimsenmelidir. Kitaplar; ayrımcılık, saldırganlık ve herhangi bir zümreyi aşağılayıcı ifadeler içermemelidir (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009). Çocuk kitapları, çocuğun sosyal yönünü geliştirici nitelikte olmalı ve çocuğun doğru davranışlar sergilemesi için buna uygun bir dil kullanılmalıdır. Kitap, özellikle EKO uygulamaları için seçilmişse hedef sözcük ve ses birimleri tespit edilip buna göre bir yol izlenmelidir. Çocukların yaşına dikkat edilerek seçilecek kitaplarda belirli sayıda kelime öğretimi hedeflenmelidir (Ergül ve diğerleri, 2016). Ayrıca bu sözcüklerin öğretiminde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmeli ve hayali tasvirlerle yer verilmemelidir (Gönen ve diğerleri, 2012; Saçkesen, 2008). Kitaptaki cümlelerin söz dizimine ve anlatımın ritmik/şiirsel olmasına dikkat edilmelidir (Gönen ve diğerleri, 2014). Özetle kitabın anlatımında duruluk, akıcılık, yakınlık, çeşitlilik ve kişisel olarak güzel bir üslup oluşturulmalıdır (Sever, 1995).

## **Konu**

Gerçekçi öykülerden oluşan resimli hikâye kitapları EKO kapsamında en çok tercih edilen kitaplardır. Bu gerçekçi kitapların konusu, çocuğun gerçek yaşamıyla bağlantılı olmalıdır. Kitap; nesnelere, sembollere, basit günlük olaylar, kavramlar gibi konuları içerebilir. Ayrıca çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğlenceli ve korku vermeyen konular seçilmelidir (Demircan, 2006). Olay, yaşanmış veya yaşanma olasılığı olan durumlardan seçilmelidir. Hikâye, çocuğun gerçek yaşamda karşı karşıya kalabileceği konuları içermelidir (Çınar, 2009). Fakat çocuğun hayal gücü ve ilgilerini harekete geçirecek, bilgilendirici ve aynı zamanda günlük hayatın ötesinde konular da içeren kitaplar tercih edilmelidir (Dwyer ve Neuman, 2008). Bunun yanı sıra konu, çocukların merak duygularını harekete geçiren, onları düşünmeye sevk eden, özgün farklılıklar içeren ve problem çözmeyi de barındıran bir nitelikte olmalıdır. Ayrıca bu konuların çocukların gelişim düzeyine uygun bir anlatımla dile getirilmesi gerekmektedir. Kalıp yargılardan kaçınılmalı ve evrensel değerler sunularak çocuğun düşünme becerileri desteklenmelidir. Fakat kitap, bir düşünce dayatmayı amaçlamamalı, dini ve ideolojik konular barındırmamalıdır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). Kitaplar, çocuklara ulaşabilecekleri devasa bir seçenekler fırsatı sunmalıdır. Çocuğun sorgulayıp eleştirebileceği bütün konular ele alınabilir (H. White, 2012). Fakat bu noktada önemli olan, konunun ele alınış biçimi ve çocukta yarattığı etkidir. Bir kitabın konusu temayla yakından ilişkilidir. Çocuk kitaplarında bu ilişki güçlü olmalıdır (Sever, 1995).

## **Plan**

Plan, çocuk kitaplarını yazma işini bir disiplin içinde gerçekleştirmek için gerekli bir araçtır. İyi hazırlanmış bir plan aracılığıyla hikâye, kolayca anlaşılır bir hale gelir. Böylelikle olay ve kahramanlar ayrıntılarda kaybolmaz. Plan, olayların belli bir düzen içinde dizilmesinden daha fazlasıdır. Olaylar ve olgular, bir sebep sonuç ilişkisi içinde birbirine bağlanır (Saçkesen, 2008). Ayrıca çocuk kitaplarındaki olaylar birbirini destekleyici ve tamamlayıcı bir şekilde planlanmalı, olay örgüsünde gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır (Demircan, 2006). Çocuk kitaplarında gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi ve olaylar arasında kopukluk olmaması çocukların hikâyeyi anlamasını kolaylaştırmaktadır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). Plan, bölümlerden oluşur ve her bir bölümdeki olay veya kahramanlar birbirine bağlanmıştır. Tüm bölümler bir arada değerlendirildiğinde ise bir bütünü oluşturan olaylar silsilesi ortaya çıkar. Ayrıca plan,

kitaplardaki duygu, düşünce, olay, zaman ve yerleri birbiriyle tutarlı kılar (Saçkesen, 2008).

### **Tema**

Bir kitapta yazarın genel olarak vermek istediği çerçeve düşünce ve görüşlere ve ana yönelimlere tema adı verilir. Tema, açık bir şekilde hissedilir olmalı ve okuyucunun konuyu anlamasına yardımcı olmalıdır (Saçkesen, 2008). Çocuk kitaplarında çocuklara sezdirilmek istenenler, çocuğun yaşamından örnekler ve karşılaştırmalar yoluyla sunulmalıdır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). İdeolojik örüntülere yer verilmemeli ve herhangi bir düşünce dayatılmaya çalışılmamalıdır (Demircan, 2006). Kitaplarda doğa ve yaşama sevgisi başta olmak üzere evrensel değerleri içeren temalara yer verilmelidir (Gönen ve diğerleri, 2012).

### **Karakterler**

Çocuk kitaplarında bulunan en önemli iç yapı öğelerinden biri de kahramanlardır. Kitabın başkarakterleri kahraman, kahramanlara karşıt olan kişiler ise kötü karakter olarak hikâyede yer bulur. Hikâyelerde genellikle birçok başka yardımcı karakter de bulunur. Çocuklar, karakterlerin bir olay örgüsü içinde belli amaçla hareket etmelerini isterler. Karakterlerin, içinde buldukları duruma ve kişiliklerine göre davranmalarını beklerler (Saçkesen, 2008). Kahramanın, çocuğun özdeşim kurabileceği, inandırıcı, hareketli, meraklı, araştırmacı, maceracı, mücadeleci olmasının çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı konusunda bir görüş birliği vardır (Güzelyurt ve Saraç, 2018). Çocuklar, farklı kitaplarda gördükleri karakterleri benzerlik ve farklılıklar üzerinden karşılaştırarak kitapları okur ve böylelikle özdeşim kuracakları karakterleri seçerler (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu sebeple kahramanların mükemmelleştirilmemesi, ürkütücü olmaması, buyurucu bir dil kullanmaması gerekir. Ayrıca insan veya hayvan öldüren avcılar, işkence uygulayan üvey anneler ve kötü kalpli cadılar gibi korkutucu karakterlerin olduğu kitapların, çocukların özdeşim kurmakta büyük sorunlar yaşamasına sebep olacağı açıktır (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009).

#### **2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Kitap Okuma Türleri**

Çocuk kitapları geçmişten günümüze en sık kullanılan eğitim araçlarından olmuştur (Turgut ve Kışla, 2015). Yazının icadından önce de var olan çocuk kitapları günümüzde de varlığını yoğun bir şekilde devam ettirmektedir. Yazının icadıyla birlikte



çok daha organize ve zengin bir anlam bütünlüğü sağlayan bu kitapların aktarılmasının da birçok yolu ortaya çıkmıştır. Günümüzde yazılı materyallerin çeşitleri de ilk yazılı materyallerden oldukça farklılaşmıştır. Bu çeşitlilikle beraber yazılı materyallerin çocuklara aktarılmasının yollarının da çeşitlendiğini söylemek mümkündür.

Yazının icadından bu yana çeşitli sebeplerden yazılı metinlerin seslendirilmesi gereği duyulmuştur. Duyu organlarındaki işlev kaybı gibi fiziksel yoksunlukların yanı sıra yazılı materyali edinememe veya yazılı materyallerin azlığı bu sebeplerin bazılarıdır. Fakat bu sebeplerin en önemlilerinden birisi, kendisine yazılı materyalin okunması gereken kişinin okuryazar olmamasıdır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Okuryazar olmayan çocuğa, çocuklar için yazılmış çocuk edebiyatı ürününün okuma yazma bilen başka biri tarafından okunmasını zorunlu kılmaktadır. Çocukların okuma yazmaya ilişkin beceri geliştirmelerini beklemeksizin çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışmaları ve etkileşimde bulunmaları, yazılı materyale karşı ilgi ve farkındalıklarını arttırmasını sağlamaktadır (Pullen ve Justice, 2003). Ayrıca bu durumun dil gelişimi açısından da büyük yararları bulunduğunu söylemek mümkündür (Şimşek, 2017).

Çocuklara yönelik yazılmış olan yazılı materyallerin çocuklara sesli olarak okunması, temel olarak üç ana başlıkta ele alınabilir. Bunlar: yetişkinin çocuğa çocuk kitabını seslendirmesi olarak tanımlayabileceğimiz düz okuma, elektronik bir araç yardımıyla kitap okunması şeklindeki elektronik kitap okuma ve bir diğeri de yetişkin ve çocuğun etkileşim halinde olmasını gerektiren etkileşimli kitap okumadır.

#### **2.1.4.1. Düz Okuma (Geleneksel Okuma)**

Düz okuma tekniği en eski kitap okuma tekniği olduğu için geleneksel okuma olarak da adlandırılır. Okuma yazma bilen birinin, okuma yazma bilmeyen birine kitabı seslendirmesi olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2017). Çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilen çocuk kitapları, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunur.

Bu okuma tekniğiyle çocukların çeşitli açılardan gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Çocukların kelime haznesinin artması, alıcı dil becerilerinin gelişmesi, yeni kavramlarla tanışmalarının sağlanması bu amaçlardan bazılarıdır (Turgut ve Kışla, 2015). Ayrıca çocuğun anlama becerisinin gelişimine de büyük oranda katkı sağladığını

söylemek mümkündür. Fakat bu yararların yanı sıra diğer okuma teknikleriyle karşılaştırıldığında bu yöntemin dezavantajlı yönlerinin bulunduğu söylenebilir.

Geleneksel okuma tekniğinde sadece okuyucu aktif durumdadır. Dinleyicinin pasif durumda olması, amaçlanan öğrenmelerin yeterli düzeyde edinilmesini engellemektedir. Metnin okunmasına ara verilmez ve soru sorulması alışlagelen bir durum değildir. Bu okuma tekniğinde çocuğun alıcı dil becerilerinde bir gelişme görülmesine karşın ifade edici dil becerilerinde yeterli düzeyde gelişiminin sağlanması için gerekli koşullar bulunmamaktadır (Şimşek, 2017).

#### **2.1.4.2. Elektronik Kitap Okuma**

Teknolojik araç gereçler günlük yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Ev ve okul gibi yerlerin yanı sıra çocuğun bulunduğu hemen her yerde bu araçlar etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Elektronik kitap, elektronik ortamda işlem gören bir araç üzerinden yayımlanan kitap türüdür. Bu kitap türünün, kâğıt üzerinde olmayıp bir CD, internet sayfası, cep telefonu vb. bir araçta kayıtlı olduğu anlamına gelir (“Cambridge dictionary”, 2019). Elektronik ortamda mevcut olan bir elektronik kitabın, görsel ve sözel eklentilerin de yardımıyla ilgi çekici hale getirilerek sunulmasını elektronik kitap okuma olarak tanımlayabiliriz (Önder, 2011). Bu kitap türü, zengin bir içerik ve kullanım kolaylığı sunması yoluyla çocuklar için birer eğitim aracı haline gelmiştir. Çocuğun bu araç gereçlerle fazla zaman geçirmesi ebeveyn ve eğitimcilerin gözünü bu alana çevirmiş ve bu alanda eğitim içeriklerini kullanmaya yöneltmiştir (Tepetaş Cengiz, 2015). Yeterli teknik donanım ve uygun koşullar sağlandığında elektronik kitap, zengin görsel ve işitsel içerik barındırması bakımından kullanışlı bir materyaldir. Bu zengin içerik sayesinde çoğun dikkatini içeriğe odaklaması kolaylaşmaktadır (Öztürk ve Can, 2013).

#### **2.1.4.3. Etkileşimli Kitap Okuma**

Etkileşimli kitap okuma, Zevengbergen ve Whitehurst (2001) tarafından geliştirilen özel bir kitap okuma tekniğidir. Bu teknik, ilk olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından (1988) ortaya atılmıştır. Dilin etkin kullanımını temel alan bir teoriye dayanır. Bu teknik, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimini destekleme bağlamında yetişkin-çocuk etkileşimini desteklemekte ve dile ilişkin geri bildirimler içermektedir. EKO bağlamında iki tür teknik geliştirilmiş olup bunlardan ilki 2 ile 3 yaş

aralığındaki çocuklar için olanı, ikincisi ise 4 ile 5 yaş aralığındaki çocuklar için olanıdır. Bu iki yaş grubunda da çocuk, zamanla hikâyenin okuyucusu olma yolunda cesaretlendirilir. Yetişkinin buradaki rolü ise çocuğa sorular sorup destekleyici davranışlar yoluyla çocuğun kitaptaki olay örgüsünü ve sözcükleri anlamasını ve kavraması sağlamaktır (Whitehurst ve diğerleri, 1994).

Etkileşimli kitap okuma (EKO); ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve diğer bakım sağlayıcılar tarafından çocuğun okuma öncesi ön beceriler edinmesine yardımcı olmak için kullanılan etkili bir yöntemdir (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi ve Cutting, 2006; Bus ve Van Ijzendoorn, 1999). EKO, yetişkinlerin çocuk kitaplarını düz okuma yoluyla okumasının önüne geçmek ve çocuğun temelde dil becerilerini geliştirmek amacıyla kitabın bir diyalog halinde okunmasını sağlayan etkili bir kitap okuma tekniğidir (Justice, Meier ve Walpole, 2005; Lonigan ve diğerleri, 1999, 2000; Shimomura ve Gallagher, 2016). EKO etkinliklerinde hikâyenin okunması esnasında yetişkin, çocuğun aktif bir şekilde hikâyeye dahil olmasını sağlayacak izlemler kullanır.

EKO uygulamalarının amacı, yetişkin yardımıyla çocuğun etkili bir hikâye okuyucusu olmasını sağlamaktır. Yetişkin, sorular yardımıyla çocuğu kitap okuma etkinliğine dahil eder ve hikâyeyi kavramasına yardımcı olur. Bu sorular, kısa cevaplı olabileceği gibi açık uçlu da olabilir. Örneğin; “kim”, “ne”, “ne zaman” gibi sorular sorularak çocuğun hikâyeyi ana hatlarıyla kavramasına yardımcı olunur (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Bunun yanı sıra yetişkin, çocuğun sorularına cevap verme, çocuğun cevaplarını tekrar etme, gerekli durumlarda ona yardım etme, soru-cevap durumlarında çocuğu takip etme, yazılı materyali anlamaya dönük çabalarında onu cesaretlendirme, çocuğun ilgisini takip etme ve hikâyeyi eğlenceli hale getirme de EKO'nun önemli uygulamalarındandır (Blom-Hoffman ve diğerleri, 2006; Ergül ve diğerleri, 2016; Pullen ve Justice, 2003).

EKO, çocuğun kitap okuma izlemlerini geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Çocukla bire bir yapılan etkinliklerde çocuk, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hikâyeyi istediği zaman durdurup merak ettiği şey hakkında konuşabilir. Bütün bunlardan bağımsız olarak çocuk, yazılı materyalle bire bir etkileşime geçmekte ve bir okuyucu olma yolunda büyük ilerlemeler kaydetmektedir (H. White, 2012). Yetişkin tarafından sağlanan okuryazar olma olanağı, çocuğun okulda başarılı olmasının yanı sıra; dil gelişimi, bilişsel beceriler ve erken okuryazarlık boyutlarında da çocuğa büyük katkılar sağlamaktadır (Cline ve Edwards, 2017).

### 2.1.4.3.1. EKO Aşamaları

Metin hakkında konuşma, metnin katı bir şekilde okunmasının ötesinde, yetişkin ve çocuğun ilgileri doğrultusunda diyalog kurduğu bir süreçtir. Kitap üzerinde konuşmak, sebep-sonuç ilişkileri kurmak gibi bilişsel süreçlerin yanı sıra öngörülerde bulunma ve sonuç çıkarma eylemlerini de içermektedir (Cline ve Edwards, 2017).

Yetişkin ve çocuğun etkin bir iletişime dahil olmasını temel alan EKO uygulamaları, yetişkin tarafından çocuklara kitap okumadan önce hazırlıklı olunmasını ve çocukların kitap okuma esnasında etkin katılımının sağlanması için gerekli izlemleri oluşturmasını ve öykü sonrasında da etkin katılımlarının sağlanması bakımından diğer kitap okuma izlemlerinden farklılaşmaktadır. EKO uygulamaları; okuma öncesi, esnası ve sonrasında bir bütün olarak gerçekleşen bir süreçtir. EKO uygulamaları, çeşitli büyüklükte gruplarla yapılabileceği gibi bireysel olarak da yapılabilen bir uygulamadır (Ergül ve diğerleri, 2016).

### EKO Öncesi Yapılması Gereken Etkinlikler

Kitap okuma öncesi etkinliklerinin uygun şekilde ifa edilmesi, EKO uygulamalarında istenen düzeyde başarı elde edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle EKO etkinliklerini uygulayacak kişiye okuma öncesinde önemli sorumluluklar düşmektedir. İlk iş, kitap okuma etkinliğinin yapılacağı yaş grubuna ve grubun büyüklüğüne göre uygun bir çocuk kitabı seçmektir. Biçim ve içerik bakımından çocukların gereksinimlerini karşılayacak bir çocuk kitabı seçmek son derece önemlidir. Bu biçim ve içerik, çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bunun yanı sıra seçilen kitabın çocukların ilgisini de çekmesi gerekmektedir. Seçilen kitaplarda çocukların bilmedikleri sözcüklerin yanı sıra henüz karşılaşmadıkları sözcüklerin de bulunmasına özen gösterilmelidir. Çocukların dil gelişimlerini destekleyecek nitelikte, özellikle ifade edici dil becerilerini geliştirmeye uygun, ilgi çekici detayların yer aldığı resimleri bulunduran kitaplar tercih edilmelidir (Ergül ve diğerleri, 2016; Robbins ve Ehri, 1994).

Kitap seçiminin dışında çocukların oturma düzenleri ve hedeflenen sözcük ve ses birimlerinin planlaması da üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husustur. Oturma düzeni, çalışmanın bireysel veya grup halinde olmasına göre farklılık göstermektedir. Büyük ve küçük gruplarda da oturma düzeni farklılık göstermektedir.

Gruplara göre kitap okuma etkinliklerinde okuyucunun dikkat edilmesi gereken noktalara ayrıca değinmesinde fayda vardır (H. White, 2012).

Belirlenecek hedef sözcükler ve ses birimleri, çocukların içinde buldukları yaş grupları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmelidir. Küçük yaş grubundaki çocuklarla yapılacak çalışmalarda daha basit sözcükler tercih etmek gerekirken büyük yaş grubundaki çocuklar için daha karmaşık sözcükler tercih edilebilir. Küçük yaştaki çocuklara öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin sayısının da daha az olmasına dikkat edilmelidir. 4-5 yaşındaki çocuklar için belirlenecek sözcük sayısı 5-10 olabilir. Yeni sözcük öğretiminin yanı sıra EKO uygulamalarında öğrenilen sözcüklerin anlamının pekiştirilmesi veya yeni anlamlarının öğrenilmesi de amaçlanabilir (Ergül ve diğerleri, 2016).

### **EKO Esnasında Yapılması Gereken Etkinlikler**

4-5 yaş grubundaki çocuklarla yapılan EKO etkinlikleri daha erken dönemdeki çocuklarla yapılan etkinliklerle kıyaslandığında çocuğa yöneltilen soruların daha karmaşık olması bakımından farklılık göstermektedir. Yetişkinler, 4-5 yaş grubundaki çocuklara EKO tekniğinin nasıl uygulandığını öğrenmeleri için eğitilmelidir. Bu eğitim yoluyla yetişkinler, çocuktan gelen yanıtları nasıl değerlendireceklerini ve bu yanıtları nasıl açacakları yönünde bilgi edinmelidirler (Zevengbergen ve Whitehurst, 2001). 2-3 ile 4-5 yaş grubundaki çocuklara yetişkinler tarafından uygulanan EKO etkinliklerinde üzerinde durulması gereken dokuz nokta Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu tabloda yer alan sorular, 4-5 yaş grubundaki çocuklar için daha karmaşık hale getirilerek sorulmalıdır

Tablo 4

EKO'ya İlişkin Tanım ve Örnekler

<b>EKO Stratejisi</b>	<b>Tanımlama</b>	<b>Örnek</b>
<b>Tamamlayıcı Destekleyiciler</b>	Boşluk doldurma soruları.	Yağmur yağdığında, biz ... kullanırız?
<b>Hatırlatma Destekleyicileri</b>	Kitaptaki bir detayı hatırlaması için çocuğa sorulan sorular.	Lacy korktuğunda ne yapmıştı?
<b>Açık Uçlu Destekleyiciler</b>	Kitap hakkında konuşması için çocuğu destekleyen ifadelerdir.	Şimdi bu sayfa hakkında biraz konuşabilir misin?
<b>5N1K Destekleyicileri</b>	“Ne, nerede ve neden” gibi sorular.	Top ne renkti?
<b>Dolaylı Destekleyiciler</b>	Kendi yaşam deneyimleri ile kitaptaki olayları ilişkilendirmesini gerekli kılan sorular.	Sen de uçakla seyahat etmiştin. Harry gibi. Nereye gitmiştin?
<b>Destekleme</b>	Kitaptaki yazılı sembolleri tanımasını ve kitap hakkında konuşmasını sağlayan hatırlatıcılar.	Bu sayfaya bak, bu nasıl adlandırılır?
<b>Değerlendirme</b>	Doğru cevabı talep eden veya çocuğun yanlış cevaplarını düzelten ifadeler.	Evet, bu doğru. Köpek kahverengidir.
<b>Genişletme</b>	Çocuğun söylediği şeyi tekrar etme ve ek bilgiler sağlama.	Evet, bu bir köpek. Ona Alman kurdu denir.
<b>Tekrar Etme</b>	Çocuğu, verdiği cevabı tekrar etmesi yönünde cesaretlendirme.	Tekrar söyle. Sen o hayvanı nasıl adlandırırısın?

(Zevengbergen ve Whitehurst, 2001)

Çocukların yaş düzeylerine göre Eko uygulamalarında dikkat edilecek noktaların yanı sıra grupların büyüklüğü de dikkat edilmesi gereken bir diğer boyuttur. EKO etkinliklerinin bireysel ya da küçük gruplarda yapılması ile büyük gruplarda yapılması arasında farklılıklar görülmektedir. Her iki düzeyde de yapılacak EKO etkinliklerinde aşamalar takip edilmelidir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (H. White, 2012):

### **Küçük Gruplar İçin Yapılması Gerekenler**

- Çocuk(lar), okunan kitabın resim ve yazılarını rahat görebilecekleri bir şekilde yetişkinin yanında veya karşısında oturur. Bu oturma düzeni “U” şeklinde olabilir.
- Çocuğa hikâyedeki resimleri incelemesi için yeterli zaman verilir. Fakat dikkatlerini dağıtacak duruma geldiğinde sayfa çevrilir.
- Çocukların her yorum ve sorusuna eksiksiz bir şekilde olumlu yönde yanıtlar verilerek çocuğun kitap hakkında konuşması teşvik edilir.

- EKO sürecinde açık uçlu bir genişletici soru planlanmalıdır. Çocuklar, konuşmanın EKO'nun bir parçası olduğunu fark ettiğinde süreç daha da uzatılabilir.
- Eğer kitap bitirilmeden önce sürecin sonlandırılması gerekiyorsa sayfalar kısaltılarak veya okunmadan atlanıp hikâyenin sonu okunmalıdır.
- Eğer kitaplar tekrar okunursa her okumada ortaya çıkan konuşmalar ve sorular göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğa kitabı anlama fırsatı sunulmalıdır.

### **Büyük Gruplar İçin Yapılması Gerekenler**

- Bütün çocukların kitaptaki resimleri gördüğünden emin olunmalı ve mümkün olduğunca büyük bir kitap kullanılmalıdır.
- Gerekğinde kitabı kucakta açık tutmak için tersten okunması öğrenilmelidir. Bu, küçük grup etkinliklerinde de kullanılabilir. Kitap kucakta açık bir şekilde tutularak çocuğun okuyucuyu ve kitabı birlikte görmesi sağlanır.
- Çocukların dikkatini kitap üzerinde tutabilmek için küçük de olsa bir çaba sarf etmek gerekebilir. Büyük grup etkinliklerinde çocuğun dikkati dağılabilir. Kitap okunmadan önce çocuklara kitabın ön ve arka kapakları gösterilebilir. Çocuklarla göz kontağı kurmak da onların dikkatini çekmenin bir diğer yoludur. Kitap okunurken çocukların dikkatini çekebilecek noktalara parmak basılmalı ve devamında neler olacağına dair tahminler, ilgi çekmek için kullanılmalıdır. Karakterlerin yüz ifadeleri ve ses tonları ifade edilerek çocukların kitaba olan ilgileri artırılabilir. Örneğin; öğretmen veya ebeveynin aniden bir aslan veya maymuna dönüşmesi çocukların ilgisini çeker. Eğer grup içinde bir çocuğun dikkati dağılırsa çocuğa kitapla ilgili sorular sorularak katılımı sağlanmalıdır.
- Büyük gruplarda yapılan kitap okuma etkinliklerinde sosyal-duyusal konular kullanılabilir. Örneğin; okuyucunun seçtiği kitap, çocukların yaşam deneyimleriyle ilgili olabilir.
- Soru ve yorumlamaların küçük gruptakilere kıyasla daha sınırlı olması gerekirken duygusal tepkilerini paylaşmaları için çocuklar cesaretlendirilmelidir.

Eko etkinliklerinde bu tekniklerin kullanılmasının amacı, çocukların aşamalı olarak dil becerilerini geliştirmek, erken okuryazarlık becerileri edinmelerini sağlamak ve edindikleri bu beceriler yoluyla hikâye anlatıcısı olmalarına imkân vermektir.

## **EKO Sonrası Yapılması Gereken Etkinlikler**

EKO uygulamasında geleneksel kitap okuma etkinliklerinde yapılan uygulamalara benzer olarak etkinliğin hemen ardından çocuklardan hikâyeyi özetlemeleri istenmektedir. Çocuk, kitabı eline alıp resimlere bakarak hikâyeyi anlatabileceği gibi okuyucu tarafından sorulan sorular aracılığıyla çocuğun hikâyeyi hatırlaması da sağlanabilir. EKO uygulamalarında bazen hikâye yarım bırakılarak çocukların hikâyeyi tamamlamaları veya kendisine sonu okunan hikâyedeki sona alternatif sonlar önermesi sağlanarak çocuğun yaratıcılığı geliştirilebilir. Ayrıca hikâye sonrasında çocukla yeni öğrendiği kavram ve sözcüklerle ilgili etkinlikler de yapılabilir (Ergül ve diğerleri, 2016; Sim ve Bertheisen, 2014; Zevengbergen ve Whitehurst, 2001).

### **2.1.4.3.2. Okul Öncesi Dönemde EKO**

Cochran-Smith (1986) tarafından yetişkin çocuk etkileşimiyle yapılan kitap okuma etkinliklerinde çocukların okuma yazmayla ilişkili becerilerin yanı sıra hikâyeyi anlama becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çocukların yetişkin tarafından sorulan sorulara verdikleri yanıtlar hakkında yapılan konuşmalarla meydana gelen bu etkileşimin gerçek yaşamla ilişkilendiğini ortaya koymuştur (Ping, 2014). Ayrıca ebeveyn ve öğretmenlerin uygulamaları için tavsiye edilen okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılabilecek EKO etkinlikleri; çocukların dil becerileri, ses bilgisi farkındalığı, alfabe bilgisini de içeren erken okuma becerilerine çok iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır (Halsey, 2008). Birkaç on yıldan beri birçok çalışma, çocukların dil gelişimindeki ilerleme ile etkileşimli kitap okuma deneyimlerinin yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu yönde paralellik gösteren başka çalışmalar da evde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sıklığının çocukların dil gelişimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Mason, 1980; Whitehurst ve diğerleri, 1994). Ayrıca EKO uygulamaları yoluyla çocukların daha iyi bir hikâye anlatıcısı durumuna geldiğini (Zevengbergen ve Whitehurst, 2001) ve çocukların soru sorma ve yetişkin tarafından desteklenen kitap okuma etkinlikleri esnasında aldığı geri bildirimler sayesinde cesaretlendiğini göstermektedir (Ping, 2014).

Bebeklerle yapılan EKO çalışmaları, bebeklerin dil gelişimlerinin desteklenmesini ve ebeveynle çocuk arasındaki bağın güçlenmesini sağlamaktadır (Farrant ve Zubrick, 2013). Yaşamın ilk yıllarında çocukların dil gelişimlerinin güçlenmesine yönelik etkinliklerin yapılması ve ebeveynle çocuk arasındaki bağın



güçlenmesi, çocuğun dil gelişimini, sosyal ve iletişim becerilerinin pekişmesini sağlayabilmektedir. Bununla birlikte bu çalışmalar çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine ve bununla bağlantılı olarak ilkököl döneminde akademik başarısının artmasına katkı sağlamaktadır (Brown ve diğlerleri, 2018).

EKO'nun, çocukların okuryazarlığa ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde de etkili olduğu görülmektedir. Kendisini ifade etme fırsatı tanınan, kitap okuyan yetişkin tarafından dikkatle dinlenen, etkinlikte pasif dinleyici olmak yerine liderliği üstlenen, yeni şeyler öğrenen ve bildiklerini pekiştiren çocuklar, kitap okuma etkinliklerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte ve bu davranışlarını devam ettirmektedirler (Cline ve Edwards, 2017; Ergül ve diğlerleri, 2016).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çocuklara etkileşimli kitap okunarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini inceleyen, bu araştırma ile benzerlik gösteren çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen, etkileşimli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini araştıran çalışmalara, günümüzden geçmişe doğru bir sıra izlenerek özetlenmiştir:

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar**

Efe (2018) tarafından 48-66 aylık okul öncesi dönemde 23 öğrenci ile düşük sosyokültürel özellikteki çocukların etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Diyarbakır ili merkez Sur ilçesinde yapılan çalışma, deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney grubunda 11, kontrol grubunda ise 12 çocuk bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak EOBDA'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır (Karaman, 2013). Deney grubuna EKO programı uygulanmış ve bu uygulama sırasında uygulayıcının gözlemlerine de başvurulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bu çalışma sonucunda uygulanan EKO etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığını yüksek oranda desteklediği ortaya konmuştur.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Dolunay Sarıca (2017) tarafından EKO etkinliklerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine olan kısa süreli etkilerinin çokça incelendiği göz önünde bulundurularak uzun süreli etkilerinin incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi dönemde uygulanan

EKO etkinliklerinin 1. Sınıfta okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma grubu, anasınıfındayken EKO uygulamalarına katılmış 72 ve bu uygulamalara katılmamış 73 1. Sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma kapsamında EKO uygulamalarına katılmış çocuklar, anlamlı ve anlamsız kelime okuma süreleri ve doğruluğu, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri bakımından EKO uygulamalarına katılmamış çocuklarla karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda EKO uygulamalarına katılmış çocukların yukarıda sözü geçen beceriler bakımından EKO uygulamalarına katılmamış çocuklardan daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda eğitimci ve velilere öneriler sunulmuştur.

Altun, Taştekin Erden ve Snow (2016) tarafından, okul öncesi dönemde ses ve yazı farkındalığını besleyen ev içi kaynakların incelenmesini amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde eğitim veren beş özel okuldan 94 kız ve 56 erkek olmak üzere toplam 168 okul öncesi çocuğu ve aileleri dahil edilmiştir. Çocukların ses ve yazı farkındalığının ölçülmesi için ölçekler uygulanmış ve ev içi kaynakların tespit edilmesi amacıyla anket uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre yapılan analizler sonucunda evde bulunan kitap sayısı ile çocukların ses bilgisel farkındalık puanları arasında ve yine çocukların yazı farkındalık puanlarıyla evde bulunan çocuk kitap sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; ancak çocuğa haftalık kitap okuma süresiyle çocukların ses bilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı fark bulunduğu ortaya konmuşken çocuğa haftalık kitap okuma süresi ile yazı farkındalık puanları arasında ve televizyon izleme süresiyle çocukların ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı puanları arasında ve bilgisayar kullanma süresi ile çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca, Ev İçi Okuryazarlık Ortamı (EVOKO) ile Ses Bilgisel ve Yazı Farkındalık Puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Kolerasyon testi yapılmıştır. Korelasyon testi sonuçlarına göre EVOKO ölçek toplam puanları ile ses bilgisel ve yazı farkındalık ölçek toplam puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra ses bilgisi ve yazı farkındalığı puanları arasında da güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Ergül ve diğerleri (2015), aralarında alt, orta ve üst sosyoekonomik farklar (SED) bulunan anasınıflarında kitap okuma etkinliklerini EKO Davranışları Kontrol Listesi'ni kullanarak incelemiştir. Araştırma, toplam 6 ilköğretim okulunun

anasınıfında uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, yapılan uygulamaların nitelik ve nicelik bakımından EKO uygulamalarından farklılıklar barındırdığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, yazıda bulunan bulgular çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Özbek Ayaz (2015) tarafından SED açısından okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik uygulanan okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarında bir farklılaşmanın olup olmadığına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu alt ve üst SED'lerden gelen toplam 250 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Aile İçinde Okuryazarlık Gelişimi Ölçeği (Güleç, 2010; akt: Özbek Ayaz, 2015) kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi için demografik bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ailelerin sosyoekonomik düzeylerine göre kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının tür ve sıklıklarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın üst SED'deki ailelerin lehine olduğu görülmektedir.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

Wesseling, Christmann ve Lachmann (2017) tarafından 3-5 yaşlarında Almanya'da okul öncesi eğitimi gören 69 çocuğun EKO'nun yazı farkındalığı ve ifade edici kelime haznesi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 6 ay süren bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İfade edici kelime haznesinin ölçülmesi için standartlaştırılmış bir Almanca kelime testi kullanılmış (AWST) ve yazı farkındalığı düzeylerinin ölçülmesi için ise çocuklardan yazılı olmayan çeldiriciler arasından yazılı unsurları işaret etmeleri talep edilmiştir. Katılımcılar, üç deney grubuna ayrılmıştır. Çalışmada gruplara EKO tekniğinin kullanıldığı iki metot uygulanmıştır. Bu metotlardan ilki, zengin yazılı içeren materyallerle yapılan EKO, ikincisi ise öğretmen tarafından verilen EKO uygulaması eğitim desteğidir. Her iki metotta da açık bir harf öğretimi verilmemiştir. Her iki yöntemin de çocukların ifade edici dil ve yazı farkındalığı becerilerine olumlu etkiye bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Li ve Tan (2016) tarafından Çince ve İngilizcede iki dilli yetişen çocukların ev okuryazarlık ortamını ve Çincede sözel ve yazılı yeteneklerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. İki dilli yetişen 76 çocuğun ebeveynleriyle bir anket yapılmış,

ayrıca bu çocukların sözel ve yazılı dil yeteneklerini ölçmek için bir ölçek kullanılmıştır. Ev okuryazarlık ortamı anketinin sonuçları doğrultusunda çocukların Çince aileleriyle yaptıkları aktivitelerin hem sözel hem de yazı dili ile önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde çocukların öğrenmiş oldukları Çince dil becerisi ve okuryazarlıkla ilişkili aktivitelerin, çocukların yazılı dile ilişkin becerilerine katkı sağlayan en önemli unsur olduğu görülmüştür.

Moss (2016) tarafından yapılan bir çalışma; aile özellikleri, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve EKO'nun çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarıyla ilişkisini konu almaktadır. Bu çalışmadaki verileri toplamak için Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B) adlı ölçek kullanılmıştır. Bu araştırma, ebeveyn-çocuk bağlılığını, etkileşimli kitap okuma davranışlarını ve çocukların dört yılın sonunda erken okuryazarlık puanlarında ne düzeyde olduklarını inceleyen boylamsal bir çalışmadır. Elde edilen bulgular, ailenin sosyoekonomik durumunun, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve erken okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk bağlılığının çocuğun erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu da görülmüştür. Fakat ebeveynle çocuk arasındaki okuma davranışlarının erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda gelecekte bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara ve ebeveynlere öneriler sunulmuştur.

Yeo, Ong ve Ng (2014), ebeveynlerin okumaya karşı inançları ve ev okuryazarlık uygulamaları olarak kavramsallaştırılmış okuryazarlık ortamı ile okul öncesi dönemdeki çocukların okuma becerileri ve okumaya karşı ilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Singapur'da bulunan 14 anaokulunda eğitim gören 6 yaşında toplam 193 çocuk ve ailelerinin katılımıyla bir çalışma yapılmıştır. Ebeveynlere bir okuma inanç dökümü ve bir ev okuryazarlık aktivite dökümü uygulanmıştır. Çocukların okumaya karşı ilgilerini ölçmek için de bir adet demografik anket ve ayrıca çocuklara standartlaştırılmış okuryazarlık testi uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların analizi sonucunda ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuma yetenekleri arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya konulmuştur. Ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okumaya karşı ilgileri arasında ise güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların yaşı ve ebeveynin eğitim durumu kontrol edilerek yapılan regresyon analizi sonucunda aile okuryazarlık aktivitelerinin, çocukların okuma çıktıları ve okumaya karşı ilgilerine katkı sağladığı görülmüştür.

O'Connor (2013) tarafından erken okuryazarlık becerilerine etki eden ev okuryazarlık ortamını araştırmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ev okuryazarlık ortamının, İngilizce ve Fransızca eğitim gören okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. 12 kadın ve 7 erkek ebeveyne, erken okuryazarlık becerilerine ilişkin verileri elde etmekte kullanılan bir ev okuryazarlık anketi uygulanmıştır. Sonuçlar, Fransızca yapılan hem resmi hem de resmi olmayan okuma aktivitelerinin İngilizce kelimelerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Resmi İngilizce okuma becerisi ile resmi olmayan Fransızca okuma becerisinin fonolojik ilerlemeyle ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra hem İngilizce hem de Fransızca eğitim gören çocukların ebeveynleriyle İngilizce resmi veya resmi olmayan okuma aktivitelerinin sıklığı arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Çalışmanın sonuçları ev okuryazarlık aktiviteleri ile okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Baroody ve Diamond (2012) tarafından erken okuryazarlıkla ilgili bu aktivitelere katılmaya gönüllü olan çocukların, bu özelliklere sahip olmayan çocuklardan daha iyi okuyucu olup olmadıklarına ve ev içi erken okuryazarlık ortamını incelemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, 4-5 yaşlarında 46 okul öncesi eğitim gören ocuk ve ebeveynle yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zengin ev içi erken okuryazarlık ortamında yetişen çocukların okuryazarlık aktivitelerine yönelik kişisel ilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğu yönündedir. Çocukların okuma yazmaya yönelik ilgilerini arttıracak planlamalarla zengin ev içi erken okuryazarlık ortamının, çocukların okumaya yönelik becerilerini geliştiren önemli etkenler olduğu sonucuna varılmıştır.

Huebner ve Payne (2010) tarafından EKO teknikleri kullanılarak yapılan kitap okuma etkinliklerinin, çocuklar büyüdükçe okunmaya devam edilerek çocukların erken kelime haznelerinin gelişimini destekleyip desteklemediğini incelemek için bir araştırma yapılmıştır. 78 ocuk ve ailesi, çocuklar henüz 2-3 yaşlarındayken araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem grubundaki ailelerin yarısına kitap okuma etkinlikleri hakkında eğitim verilmiş, diğer yarısına ise verilmemiştir. Eğitimden iki yıldan daha fazla bir süre sonra bir değerlendirme yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda eğitim alan grubun puanlarıyla almayan grubun puanları arasında önemli derecede fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu fark, eğitim alan grubun lehinedir. Annenin eğitim durumu, çocuğun yaşı ve ailenin kitap okuma davranışları kontrol edildiğinde EKO eğitimine

katılan ebeveynlerin, eğitim almayan ebeveynlerden %90 oranında daha ileride oldukları görülmüştür. EKO tekniğiyle yapılan kitap okuma etkinliklerinin kullanımının, okuma esnasında ebeveyn-çocuk etkileşimiyle daha ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, EKO eğitiminin ebeveynlerin okuma biçimlerinde bir değişiklik yarattığı görülmektedir. Benzer çabaların, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde rol oynamasına yardımcı olacağı önerilmektedir.

Bracken ve Fischel, (2008) 223 düşük gelirli aileden gelen okul öncesi çocuk ile ebeveyn okuma davranışlarını araştırmak için bir araştırma yapmıştır. Aileler, okuma davranışları anketine katılmıştır. Bu anket; ailenin okuma ilgileri, ebeveyn-çocuk arasında yapılan EKO, aile büyüklüğü, ebeveyn ve çocuğun yaşı ve ebeveynlerin eğitim seviyesi gibi demografik bilgileri içermektedir. Çalışma, aile okuma davranışının çeşitliliği ve aile okuma davranışlarının çeşitli boyutları arasındaki ilişki ve aile okuma davranışının çocuğun erken okuryazarlık becerilerine katkısını incelemektedir. Elde edilen verilerin analizi, ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma etkinliklerinin, çocuğun erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun alıcı dil becerilerini etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Küçük bir fark olsa bile çocuğun okumaya karşı ilgisinin de harf bilgisi üzerinde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Evans, Williamson ve Pursoo (2008) tarafından 3-5 yaşlarında 76 öğrenciyle yapılan bir araştırmada çocuklara, ön ve arka sayfaları resim ve yazı içeren iki tane kitap okunmuş ve bu okuma etkinliği esnasında video kayıtları tutulmuştur. Kitap okuma sırasında çocukların yarısına kitabın yazılı unsurları işaret edilmiştir. Her kitap okunduktan sonra çocuklara resimleri fark edip etmediklerinin anlaşılması ve yazılardaki yanlışları bulmaları için sorular sorulmuştur. Çocukların kitap okuma esnasında resimlere mi yoksa yazılı unsurlara mı odaklandıklarını ortaya çıkarmak için kodlama yapılmıştır. Analizler, çocukların yazılı materyallere baktıkları zamanın %2'den daha az olduğunu fakat bu zamanın çocuğun yaşıyla orantılı olarak arttığını ortaya koymuştur. Alıcı kelime haznesi kontrol edildikten sonra görsel hafıza ve olgunlaşmanın, erken dönemde gelişen imla bilgisinin yanı sıra harf ve kelime farkındalığıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002), ABD'nin Florida şehrinde okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki 115 çocukla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada ev okuryazarlık ortamı ile sözel dil, harf bilgisi, fonolojik duyarlılık ve

kelime okuma becerileri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Temel olarak araştırma üç alt probleme cevap aramaya çalışmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ev okuryazarlık ortamı ile sözel dil, fonolojik duyarlılık ve kelime okuma becerileri arasında istatistiksel olarak yüksek oranda bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Justice ve Ezell (2002) tarafından Head Start programına kayıtlı 30 öğrenciye bir kitap okuma müdahale programı uygulanmıştır. Kitap okuma müdahale programına katılımın, düşük gelir grubundan gelen okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına olan etkisi değerlendirilmiştir. Çocuklar, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da 8 hafta süren bir kitap okuma programı uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara yazı odaklı EKO programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise resim odaklı bir EKO programı uygulanmıştır. Programın bitiminde çocuklara son test yapılmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve yazılı harfleri tanıma konularını içeren yazı farkındalığı becerilerinin ölçümünde daha iyi puanlar aldığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999), düşük gelir grubundaki ailelerden gelen 2-5 yaşında 95 çocukla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 2 adet okul öncesi EKO uygulaması yapılmıştır. Standart testlerle yapılan ölçümler, çocukların ön test sonuçlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ön test sonuçlarının elde edilmesinden sonra çocuklar rastgele üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplar; herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu, geleneksel yöntemlerle kitap okunan grup ve EKO programının uygulandığı gruptur. Her iki müdahale programındaki çocuklara lisans eğitime devam eden gönüllü öğrenciler tarafından kitap okunmuştur. Kitap okuma etkinlikleri küçük gruplarla yapılmıştır. Altı hafta süren bir müdahale programından sonra çocuklara sözel dil, dinlediğini kavrama ve fonolojik duyarlılık ölçümlerini barındıran bir son test uygulanmıştır. Sonuçlar, EKO tekniğiyle kitap okunan çocukların sözel dil puanlarında önemli derecede bir ilerleme olduğunu göstermiştir. Ayrıca geleneksel kitap okuma etkinliğinin, dinlediğini kavrama ve aynı sesle başlayan sözcükleri bulma üzerinde bir etkiye sahip olduğu ortaya koymuştur.

Mason ve McCormick (1981), okul öncesi çocukların yazı bilgisini ve ebeveynlerin çocuklarının yazılı materyallere ilişkin tutumlarını inceleyerek test

etmişlerdir. Test edilen modelin merkezinde çocukların okumayı öğrenmedeki ilerleyişinde bir hiyerarşi olduğu varsayımıdır. 3-6 yaşlarında 15 çocuk bu çalışmaya katılmıştır. Bu çocuklardan 10'u ya yazıyla ilişkili gruba ya da hikâyeyle ilişkili grubuna katılmışlardır. Hikâyeyle ilişkili grubun dersleri çocukların kendilerine okunamı anlama becerilerine ve seviyeleriyle eşleştirilmiş aktivitelere vurgu yapmaktadır. Fakat yazıyla ilişkili grubun dersleri hem çocukların seviyelerindeki aktiviteleri hem de bir sonraki seviye olan okuduğunu anlama seviyesindeki aktiviteleri içermektedir. Son test verileri, okuma öncesi derslerin çocukların okumaya yönelik ilgilerini beslediği ve nasıl okunması gerektiğiyle ilgili bilgilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerine yönelik yapılan analizler, çocukların seviyelerine göre hazırlanmış aktivitelerin diğerlerine oranla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.





## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve veri analizleri yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada yarı deneysel model benimsenmiştir (Karasar, 2009). Yapılan araştırmada deneysel modellerden “ön-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Model, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Malatya ili, Battalgazi ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan bir ilkokulun bünyesindeki anasınıflarının iki şubesinde uygulanmıştır. Sınıftaki doğal ortamın bozulmaması için herhangi bir seçim yapılmadan velisinden izin alınan bütün öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Araştırmada okuldaki mevcut iki şube kullanıldığından öğrencilerin tesadüfi seçim yöntemi uygulanarak eşleştirilmeleri adına özel bir gayret gösterilmemiş ve eşleştirilmemiş gruplu model (çalışma grubu) benimsenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ebeveynler tarafından EKO teknikleriyle kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler tarafından yapılan bu etkinliklerin çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmak üzere deney ve kontrol grubundan oluşan iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma gruplarına katılması için Malatya ili Battalgazi ilçesinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nda ebeveynlerinin araştırmaya dahil olmasına izin verdiği ve okula aktif bir şekilde devam eden çocuklar belirlenmiştir. Bu duruma uyan bir ilkokulun anasınıflarının iki şubesinde eğitime devam eden toplam 36 öğrenci bu çalışmanın örneklemini (çalışma grubu) oluşturmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5

Çalışma Grubu Cinsiyet ve Şube Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
<b>A Şubesi</b>	11	8	19
<b>B Şubesi</b>	11	6	17
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>36</b>

Tablo 5’te görüldüğü üzere 22’si kız 14’ü erkek olmak üzere toplam 36 anasınıfi öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır.

Çalışma grubu oluşturmada grupların EOBDA’dan aldıkları ön test puanları göz önünde bulundurulmuştur. Bu anlamda deneysel çalışmaya başlamadan önce gruplar arasında çocukların EOBDA puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmış ve bu testin sonuçları Tablo 6’a gösterilmiştir.

Tablo 6

Grupların Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>A Şubesi</b>	19	49,37	18,00	342	152	0,763
<b>B Şubesi</b>	17	50,18	19,06	324		

19 kişilik A şubesi ve 17 kişilik B şubesi olmak üzere toplam 36 kişiden oluşan çalışma grubundaki şubelerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $U=152$ ,  $p>0,05$ ). Ön-test puanları göz önünde bulundurularak bu grupların deney ve kontrol grubu olarak atanmasına karar verilmiştir.

### **EKO Seminerleri**

Çocuklarının bu çalışmaya katılmasına gönüllü olan deney grubundaki ailelere çocuklara yönelik kitap okuma becerilerini geliştirmek amacıyla iki hafta süreyle EKO tekniklerinin uygulanması konulu iki adet seminer düzenlenmiş ve bu seminerler esnasında örnek uygulamalar yapılmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada EKO tekniğinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla ailelerin demografik bilgilerinin toplanması için 6 soruluk bir anket, kitap seçimi için üç soruluk bir anket ve Karaman'ın (2013) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Bu ölçeğin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

#### 3.3.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Çalışma kapsamında çocukların erken okuryazarlık becerilerini nicel olarak ölçmek amacıyla Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır.

EOBDA, okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilen güvenilir bir ölçüm aracıdır. Bu değerlendirme aracı, beş alt boyut ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Doğru cevaplar için "1", yanlış cevaplar için "0" puan verilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "96", en düşük puan ise "0"dır. Ölçek, toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların her biri ayrı bir şekilde değerlendirilebilir. 48-77 aylık normal gelişim gösteren, okul öncesi dönemde olup okuma yazma bilmeyen çocuklara uygulanabilir. Testin alt boyutları şunlardır (Karaman, 2013):

1. Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme
2. Yazı Farkındalığı
3. Öyküyü Anlama
4. Görselleri Eşleştirme
5. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme

Ayrıca EOBDA ölçeğinin bu çalışmada yapılan ön test uygulamasından elde edilen verilerle yapılan güvenilirlik hesaplamasında "Cronbach Alfa" 0,914 olarak bulunmuştur. 0,914 Cronbach Alpha oranı, yüksek derecede güvenilir kategoride değerlendirilmektedir (Can, 2019). Ölçme aracının toplam puanları üzerinden istatistiki işlemler yapıldığı için alt boyutlarına ilişkin ayrıca bir istatistiki işlem yapılmamıştır.

### 3.3.2. Resimli Çocuk Kitabı Anketi

Ebeveynler tarafından çocuklara uygulanan EKO etkinliklerinde okumakta kullanılacak resimli çocuk kitaplarının seçimi için Malatya ilinde bulunan 70 okul öncesi öğretmene üç soruluk bir anket uygulanmıştır. Ankette 5-6 yaşlarında bulunan çocuklara EKO bağlamında okunması için üç adet kitabı, önem sırasına göre önermeleri istenmiştir. Öncelikle okunmasını önerdikleri kitabı birinci sıraya yazmaları istenmiştir.

Anket sonucunda elde edilen kitaplar, öneri sırasına göre puanlanmıştır. En yüksek puanı alan 56 adet resimli çocuk kitabı temin edilerek deney grubundaki ebeveynlere bir program dahilinde uygulanmıştır.

### 3.3.3. Demografik Bilgi Anketi

Ailelerin demografik bilgilerini toplamak için altı soruluk bir anket uygulanmıştır. Bu anket aracılığıyla ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim durumu, çocuğun kardeş sayısı, evde bulunan kitap sayısı, çocukların cinsiyeti ve ebeveynlerin mesleklerine yönelik sorular sorulmuştur.

## 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadaki alt problemlere ilişkin verilerin her biri parametrik testlerin uygulanması için gerekli sayıtlar Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğinin görülmesine karşın örneklem büyüklüğünün 30'un altında olması ve örneklem büyüklüğünün evreni temsil edecek boyutta olmaması nedeniyle (Gürbüz ve Şahin, 2018) iki grubu karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,5 olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra ilişkili olduğu varsayılan veriler, Sperman sıra farkları testi ile analiz edilmiştir (Can, 2019). Testler sonucunda ortaya çıkan bulgular incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, EKO tekniğinin 5-6 yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda etkileşimli kitap okuma tekniğinin 5-6 yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisi yarı deneysel yöntemle incelenmiş ve bulgular ortaya konulmuştur.

Bu bölüm, önceki bölümde belirtilen yöntemlerle ulaşılan verilerin denencelere göre istatistik teknikleriyle yapılan analizleri ve elde edilen bulguları içermektedir. Elde edilen bulgular “Anasınıfına devam eden çocuklara ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okuma programı uygulanmasının erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna verilen yanıtların analizlerine ilişkin bulguları betimlemektedir.

#### 4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgular

Bu araştırmanın birinci denencesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EOBD A puanları arasında anlamlı fark vardır.” şeklindedir. Araştırmanın bu denencesini sınamak amacıyla çocukların son test ve erişim puanları, aile tarafından EKO programı uygulanma ve uygulanmama değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Sekiz hafta boyunca aileler tarafından uygulanan EKO etkinlikleri sonucunda EOBD A puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testleri yapılmış ve test sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grupların Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	19	71,11	14,506	22,24	422,50	90,5	0,024
Kontrol	17	60,12	14,577	14,32	243,50		

19 kişilik deney ve 17 kişilik kontrol grubundan oluşan toplam 36 kişiden oluşan iki grupta, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ( $U=90,5$ ;  $p<0,05$ ). Deney ve kontrol grubunda olmanın

EOBDA son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu farkın deney grubunun lehine olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunun aldığı puanların kontrol grubundan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 8  
Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	19	21,74	8,943	24,87	472,50	40,5	0,000
Kontrol	17	9,94	4,723	11,38	193,50		

19 deney ve 17 kişilik kontrol grubundan oluşan toplam 36 kişiden oluşan iki grupta, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir (U=40,5; p<0,05). Deney ve kontrol grubunda olmanın EOBDA erişim puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu farkın deney grubunun lehine olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunun aldığı puanların kontrol grubundan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

#### 4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgular

Bu araştırmanın ikinci denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında cinsiyete göre farklılaşma vardır” şeklindedir. Araştırmanın bu denencesini sınamak amacıyla çocukların son test ve erişim puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılarak Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 9  
Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

Gruplar	Cinsiyet	f	%
Deney Grubu	Kız	11	57,9
	Erkek	8	42,1
Kontrol Grubu	Kız	11	64,7
	Erkek	6	35,3

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kişilik anasınıfı öğrenci grubunun cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Araştırmada deney

grubundan 11 kız (%57,9) ve 8 erkek (%42,1), kontrol grubundan ise 11 kız (%64,7) ve 6 erkek (%35,3) öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 10

Deney Grubu EOBDA Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	11	62,91	12,705	9,45	104,00	38,0	0,620
Erkek	8	55,00	17,548	10,75	86,00		

11 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşan deney grubundaki toplam 19 öğrenciye etkileşimli kitap okuma müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre kızlar (Ortanca:68) ile erkeklerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=38,0; p>0,05). Cinsiyet değişkeninin, EKO etkinlikleri sonucunda deney grubundan elde edilen EOBDA son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 11

Kontrol Grubu EOBDA Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	11	70,27	10,492	9,41	103,50	28,5	0,650
Erkek	8	72,25	20,278	8,25	49,50		

11 kız ve 6 erkek öğrenciden oluşan kontrol grubundaki toplam 17 öğrenciye herhangi bir program uygulanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre kızlar (Ortanca:64) ile erkeklerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=28,50; p>0,05). Cinsiyet değişkeninin, kontrol grubundan elde edilen EOBDA son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Deney Grubu EOBD A Eriş i Puanlarının Cinsiyete Gö re Karşı laştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	11	21,00	8,099	9,68	106,50	40,5	0,772
Erkek	8	22,75	10,485	10,44	83,50		

11 kız ve 8 erkek ö ğ renciden oluş an deney grubundaki toplam 19 ö ğ renciye EKO programı uygulanmıştır. Elde edilen eriş i puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre kızlar (Ortanca:23) ile erkeklerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=40,5;  $p>0,05$ ). Cinsiyet de ğ iş keninin, EKO etkinlikleri sonucunda deney grubundan elde edilen EOBD A eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görü lmektedir.

Tablo 13

Kontrol Grubu EOBD A Eriş i Puanlarının Cinsiyete Gö re Karşı laştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	11	11,36	4,985	10,55	106,00	16,0	0,083
Erkek	8	7,33	3,011	6,17	37,00		

11 kız ve 6 erkek ö ğ renciden oluş an kontrol grubundaki toplam 17 ö ğ renciye herhangi bir program uygulanmamıştır. Kontrol grubu ö ğ rencilerinden elde edilen eriş i puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre kızlarla erkeklerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=16,00;  $p>0,05$ ). Cinsiyet de ğ iş keninin, kontrol grubundan elde edilen EOBD A eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görü lmektedir.

#### 4.3. Ü çü ncü Denence ile İ lgili Bulgular

Araştırmanın üçü ncü denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları anne-baba eğitim durumuna göre farklılaş maktadır.” şeklindedir. Araştırmanın denencesini görmek amacıyla çocukların EOBD A son test ve eriş i puanları ebeveyn eğitim durumu de ğ iş kenine göre karşı laştırılarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23’te gösterilmiştir.



Tablo 14

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

Gruplar	Eğitim Durumu	f	%
<b>Deney Grubu</b>	İlkokul	4	21,1
	Ortaokul	2	10,5
	Lise	8	42,1
	Ön lisans	1	5,3
	Lisans	4	21,1
<b>Kontrol Grubu</b>	İlkokul	9	52,9
	Ortaokul	3	17,6
	Lise	1	5,9
	Ön lisans	2	11,8
	Lisans	2	11,8

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kişilik anasınıfı öğrenci grubunun anne eğitim değişkenine göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Araştırmada deney grubundan 4 ilkokul (%21,1), 2 ortaokul (%10,5), 8 lise (%42,1), 1 ön lisans (%5,3) ve 4 lisans (%21,1); kontrol grubunda ise 9 ilkokul (%52,9), 3 ortaokul (%17,6), 1 lise (%5,9), 2 ön lisans (%11,8) ve 2 lisans (%11,8) mezunu anne bulunmaktadır.

Tablo 15

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

Gruplar	Eğitim Durumu	f	%
<b>Deney Grubu</b>	İlkokul	1	5,3
	Ortaokul	5	26,3
	Lise	4	21,1
	Ön lisans	2	10,5
	Lisans	4	21,1
	Lisansüstü	3	15,8
<b>Kontrol Grubu</b>	İlkokul	9	52,9
	Lise	3	17,6
	Ön lisans	2	11,8
	Lisans	3	17,6

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kişilik anasınıfı öğrenci grubunun baba eğitim değişkenine göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Araştırmada deney grubundan 1 ilkokul (%5,3), 5 ortaokul (%26,3), 4 lise (%21,1), 2 ön lisans (%10,5), 4 lisans (%21,1) ve 3 lisansüstü (%15,8); kontrol grubunda ise 9 ilkokul

(%52,9), 3 lise (%17,6), 2 ön lisans (%11,8) ve 3 lisans (%17,6) mezunu baba bulunmaktadır.

Tablo 16

Deney Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	4	7,25	4	2,171	0,704	-
Ortaokul	2	9,00				
Lise	8	10,00				
Ön lisans	1	14,00				
Lisans	4	12,25				

Anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre anne eğitim durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(4)} = 2,171$ ,  $p > 0,05$ )].

Tablo 17

Kontrol Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	9	7,83	4	2,680	0,613	-
Ortaokul	3	12,67				
Lise	1	10,50				
Ön lisans	2	10,25				
Lisans	2	6,75				

Anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre anne eğitim durumunun kontrol grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(4)} = 2,680$ ,  $p > 0,05$ )].

Tablo 18

Deney Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	1	9,00	5	2,692	0,747	-
Ortaokul	5	8,20				
Lise	4	8,75				
Ön lisans	2	12,50				
Lisans	4	9,50				
Lisansüstü	3	14,00				

Baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre baba eğitim durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(5)}= 2,692$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 19

Kontrol Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	9	8,22	3	2,209	0,530	-
Lise	3	11,83				
Ön lisans	2	11,50				
Lisans	3	6,83				

Baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre baba eğitim durumunun kontrol grubu öğrencilerinin EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(3)}= 2,209$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 20

Deney Grubu EOBD A Erişi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	4	13,13	4	2,592	0,628	-
Ortaokul	2	10,50				
Lise	8	9,69				
Ön lisans	1	11,50				
Lisans	4	6,88				

Anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre anne eğitim durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(4)}= 2,592$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 21

Kontrol Grubu EOBD A Eriş i Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karş ılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	9	7,11	4	3,655	0,455	-
Ortaokul	3	12,17				
Lise	1	8,50				
Ön lisans	2	12,75				
Lisans	2	9,25				

Anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre anne eğitim durumunun kontrol grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(4)}= 3,655$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 22

Deney Grubu EOBD A Eriş i Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karş ılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	1	7,50	5	1,344	0,930	-
Ortaokul	5	11,50				
Lise	4	9,25				
Ön lisans	2	10,00				
Lisans	4	11,25				
Lisansüstü	3	7,67				

Baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre baba eğitim durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(5)}= 1,344$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 23

Kontrol Grubu EOBD A Eriş i Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşı laştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İlkokul	9	6,72	3	4,681	0,197	-
Lise	3	13,33				
n lisans	2	9,75				
Lisans	3	11,00				

Baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre baba eğitim durumunun kontrol grubu ğrencilerinin EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(3)} = 4,681$ ,  $p > 0,05$ )].

#### 4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi "Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları, ailenin aylık gelirine göre farklılaşmaktadır." şeklinde dir. Araştırmanın bu denencesini görmek amacıyla çocukların son test ve eriş i puanları, ailenin aylık gelir durumu değişkeniyle karşı laştırılarak Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 24

Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistiki Veriler

Gruplar	Gelir Durumu	f	%
Deney Grubu	Düşük	3	15,8
	Orta	12	63,2
	Yüksek	4	21,1
Kontrol Grubu	Düşük	7	41,2
	Orta	8	47,1
	Yüksek	2	11,8

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kiş ilik anasınıfı ğrenci grubunun aile gelir durumu değişkenine göre betimsel istatistiki verileri görülmektedir. Araştırmada deney grubundan 3 düşük (%15,8), 12 orta düzey (%63,2) ve 4 yüksek (%21,1); kontrol grubunda ise 7 düşük (%41,2), 8 orta düzey (%47,1) ve 2 yüksek (%11,8) gelir durumuna sahip aile bulunmaktadır.

Tablo 25

Deney Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna G6re Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Düşük	3	8,67	2	0,296	0,860	-
Orta	12	10,00				
Yüksek	4	11,00				

Aile gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre aile gelir durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(2)}= 0,296$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 26

Kontrol Grubunun EOBD A Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna G6re Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Düşük	7	9,29	2	0,756	0,685	-
Orta	8	8,13				
Yüksek	2	11,50				

Aile gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre aile gelir durumunun kontrol grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Son test puanları ( $X^2_{(2)}= 0,756$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 27

Deney Grubunun EOBD A Eriş i Puanlarının Aile Gelir Durumuna G6re Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Düşük	3	13,17	2	1,337	0,513	-
Orta	12	9,04				
Yüksek	4	10,50				

Aile gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre aile gelir durumunun deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(2)}= 1,337$ ,  $p>0,05$ )].

Tablo 28

Kontrol Grubunun EOBD A Eriş i Puanlarının Aile Gelir Durumuna Gö re Karşı laştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Düşük	7	7,57	2	1,004	0,605	-
Orta	8	9,88				
Yüksek	2	10,50				

Aile gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre aile gelir durumunun kontrol grubu öğrencilerinin EOBD A'dan aldıkları eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [Eriş i puanları ( $X^2_{(2)}= 1,004$ ,  $p>0,05$ )].

#### 4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları anne-babanın mesleğine göre farklılaşmaktadır.” şeklindedir. Araştırmanın bu denencesini sınamak amacıyla çocukların son test puanları, annenin çalışıp çalışmama ve baba mesleği değişkenine göre karşılaştırılarak Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 29

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Gö re Betimsel İstatistiki Veriler

Gruplar	Gelir Durumu	f	%
Deney Grubu	Çalışmayan	17	89,5
	Çalışan	2	10,5
Kontrol Grubu	Çalışmayan	15	88,2
	Çalışan	2	11,8

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kişilik anasınıflı öğrenci grubunun anne çalışma durumu değişkenine göre betimsel istatistiki verileri görülmektedir. Araştırmada deney grubundan 17 çalışmayan (%89,5), 2 çalışan (%10,5) ve kontrol grubundan 15 çalışmayan (%88,2) ve 2 çalışan (%11,8) anne bulunmaktadır.

Tablo 30

Baba Mesleği Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

Gruplar	Eğitim Durumu	f	%
<b>Deney Grubu</b>	İşçi	8	42,1
	Esnaf	5	26,3
	Memur	1	5,3
	Öğretmen	5	26,3
<b>Kontrol Grubu</b>	İşsiz	7	41,2
	İşçi	5	29,4
	Esnaf	2	11,8
	Memur	2	11,8
	Öğretmen	1	5,9

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan 36 kişilik anasınıfı öğrenci grubunun baba mesleği değişkenine göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Araştırmada deney grubunda 8 işçi (%42,1), 5 esnaf (%26,3), 1 memur (%5,3) ve 5 öğretmen (%26,3); kontrol grubunda ise 7 işsiz (%41,2), 5 işçi (%29,4), 2 esnaf (%11,8), 2 memur (%11,8) ve 1 öğretmen (%5,9) baba bulunmaktadır

Tablo 31

Deney Grubu Öğrencilerin EOBD Son Test Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Çalışmayan</b>	17	71,78	14,417	10,29	175,00	12,000	0,506
<b>Çalışan</b>	2	64,50	19,092	7,50	15,00		

17 çalışmayan ve 2 çalışan anneden oluşan deney grubundaki toplam 19 çocuğa etkileşimli kitap okuma müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen son test puanları arasında çalışma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre çalışan ile çalışmayan annelerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=12,00; p>0,05). Anne çalışma durumunun, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sonucunda elde edilen EOBD son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.



Tablo 32

Kontrol Grubu Öğrencilerin EOBDA Son Test Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çalışmayan	15	59,07	15,257	8,53	128,00	8,000	0,296
Çalışan	2	68,00	0,000	12,50	25,00		

15 çalışmayan ve 2 çalışan anneden oluşan kontrol grubundaki toplam 17 çocuğa herhangi bir program uygulanmamıştır. Elde edilen son test puanları arasında anne çalışma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre çalışan ile çalışmayan annelerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=8,000; p>0,05). Anne çalışma durumunun, EOBDA son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 33

Deney Grubu Öğrencilerinin EOBDA Son Test Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İşçi	8	10,13	3	0,619	0,892	-
Esnaf	5	9,20				
Memur	1	7,00				
Öğretmen	5	11,20				

Baba mesleği değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre deney grubundaki çocukların EOBDA'dan aldıkları son test puanları üzerinde baba mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [ $X^2_{(3)} = 0,619$ , p>0,05].

Tablo 34

Kontrol Grubu Öğrencilerinin EOBDA Son Test Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İşsiz	7	7,14	4	4,677	0,322	-
İşçi	5	11,60				
Esnaf	2	4,75				
Memur	2	11,50				
Öğretmen	1	12,50				

Baba mesleği değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre kontrol grubu öğrencilerinin EOBD A'dan aldıkları son test puanları üzerinde baba mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [ $X^2_{(4)}= 4,677, p>0,05$ ].

Tablo 35

Deney Grubu Öğrencilerin EOBD A Eriş i Puanlarının Anne Çalış ma Durumuna Göre Karşı laştırılması

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
<b>Çalış mayan</b>	17	22,24	9,148	10,35	176,50	15,500	0,424
<b>Çalış an</b>	2	17,50	7,778	7,00	14,00		

17 çalış mayan ve 2 çalış an anneden oluşan deney grubundaki toplam 19 veli çocu ğuna etkileş imli kitap okuma müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen eriş i puanları arasında anne çalış ma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre anneleri çalış an ile çalış mayan çocukların EOBD A eriş i puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=15,5; p>0,05). Anne mesleği değiş keninin, etkileş imli kitap okuma etkinlikleri sonucunda elde edilen EOBD A eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 36

Kontrol Grubu Öğrencilerin EOBD A Eriş i Puanlarının Anne Çalış ma Durumuna Göre Karşı laştırılması

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
<b>Çalış mayan</b>	15	9,80	5,017	8,63	129,50	9,500	0,406
<b>Çalış an</b>	2	11,00	1,414	11,75	23,50		

15 çalış mayan ve 2 çalış an anneden oluşan kontrol grubundaki toplam 17 velinin çocu ğuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Elde edilen eriş i puanları arasında anne çalış ma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre çalış an ile çalış mayan annelerin puanları (Ortanca:11) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U=9,500; p>0,05). Anne çalış ma durumunun, EOBD A eriş i puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 37

Deney Grubu Öğrencilerinin EOBD A Eriş Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İşçi	8	11,25	3	2,298	0,513	-
Esnaf	5	11,30				
Memur	1	5,00				
Öğretmen	5	7,70				

Baba mesleği değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları eriş puanları üzerinde baba mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [ $X^2_{(3)} = 2,298, p > 0,05$ ].

Tablo 38

Kontrol Grubu Öğrencilerinin EOBD A Eriş Puanlarının Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
İşsiz	7	8,71	4	1,678	0,795	-
İşçi	5	9,80				
Esnaf	2	5,50				
Memur	2	9,75				
Öğretmen	1	12,50				

Baba mesleği değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre kontrol grubu öğrencilerinin EOBD A'dan aldıkları eriş puanları üzerinde baba mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [ $X^2_{(4)} = 1,678, p > 0,05$ ].

#### 4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi, “Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanları ile ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı arasında bir ilişki vardır.” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu denencesini sınamak amacıyla çocukların eriş puanları ile ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma tekniğiyle yapılan etkinlikler sonucunda elde edilen EOBD A eriş puanları ile ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amacıyla yapılan Sperman sıra farkları korelasyonu testi sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir ( $r=0,172, p > 0,05$ ).

#### 4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi, “Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanları ile kardeş sayısı arasında bir ilişki vardır.” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu denencesini sınamak amacıyla çocukların erişim puanları ile çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Etkileşimli kitap okuma tekniğiyle yapılan etkinlikler sonucunda elde edilen EOBDA erişim puanları ile kardeş sayısı arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amacıyla yapılan Spermans sıra farkları korelasyonu testi sonucunda anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir ( $r=-0,173$ ,  $p>0,05$ ).



## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundan oluşan iki grup ile 8 hafta boyunca ebeveynler tarafından EKO etkinlikleri uygulanmıştır. Ebeveynleri tarafından uygulanan EKO tekniğinin, 4-5 yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimine olan etkileri incelenmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Denence ile İlgili Tartışma

Bu araştırmanın birinci denencesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EOBDA puanları arasında anlamlı fark vardır.” şeklindedir.

Uygulama öncesinde çocukların test sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir. Ancak uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının EOBDA’dan aldıkları son test ve erişim puan sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynleri tarafından yapılan EKO etkinliklerinin, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli ölçüde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Ev ortamında ailelerin çocuklarıyla EKO bağlamında okuma etkinlikleri gerçekleştirmesinin, çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ebeveynlerin çocuklarına doğrudan okuma yazma becerileri öğretmesi veya herhangi bir okuma yazma etkinliğinde bulunulmaması arasında belirgin bir fark oluşmaktadır. Çocukların örtük bir şekilde sözel dil ve yazılı materyallerle etkileşimde bulunması sonucunda, kendiliğinden yani buluş yoluyla ortaya çıkan bir ön beceri ve farkındalık edinilmektedir. Bu şekildeki öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır (Yeo ve diğerleri, 2014).

EKO tekniğiyle yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği yönündeki araştırmamızın bu bulgusu, alanyazındaki diğer bazı araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Altun ve diğerleri, 2016; Batz Herrera, 2016; Bayraktar, 2018; Bracken ve Fischel, 2008; Burgess ve diğerleri, 2002; Efe, 2018; Efe ve Temel, 2018; Er, 2016; Ergül ve diğerleri, 2017; Evans ve diğerleri, 2008; Hudson ve Test, 2011; Huebner ve Payne, 2010; Justice ve

Ezell, 2002; Li ve Tan, 2016; Lonigan ve diğeri, 1999; Mason ve McCormick, 1981; Moss, 2016; O'Connor, 2013; Wesseling ve diğeri, 2017; Yeo ve diğeri, 2014).

Bu çalışmanın sonuçları, okuma etkinliklerinde ebeveyn-çocuk etkileşiminin okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık puanlarını desteklediği yönündedir. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda yetişkinin aracı bir rol oynadığı, çocuğun kitapla etkileşimde bulunması anlamına gelen EKO etkinlikleri, çocuğun erken okuryazarlık farkındalığı oluşturmasında bir uyarıcı olarak görev yapmaktadır. Ebeveyn ve çocuklar arasında yapılan EKO etkinliklerinin, uzun yıllardan beri eğitsel değeri olan bir uygulama türü olduğu düşünülür. Çocukların kitap okumaya karşı ilgilerini attırarak bilişsel ve duygusal gelişimleri desteklemenin yanı sıra okuma ve yazmaya ilişkin ön becerilerini de güçlendirmektedir (Evans ve diğeri, 2008). Önceden yapılan birçok çalışma, ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündedir (e.g., Bennett, Weigel, & Martin, 2002; Bus et al., 1995; akt: Moss, 2016). Ebeveynlerin çocuklarla doğrudan etkileşimde bulunarak kitap okuması, çocukların okumaya yönelik beceri ve ilgilerini doğrudan desteklemektedir (Yeo ve diğeri, 2014). Bu çalışmada gruplar arasında elde edilen bulgular, ebeveynlerin okuma yazma yolunda ilerleyen çocuğun yaşamında aktif bir rol oynamasının önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışma, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ebeveyn ve çocuk etkileşimiyle yapılan EKO etkinliklerinin güçlü bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

### **5.1.2. İkinci Denence ile İlgili Tartışma**

Araştırmanın ikinci dencesi, “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında cinsiyete göre farklılaşma vardır.” şeklindedir.

Ebeveynleri tarafından EKO tekniğiyle kitap okunan deney grubu ile herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların son test ve erişim puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle bu çalışma, etkileşimli kitap okunan çocukların cinsiyetinin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır (Erkan, 2011; Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2016). Çocuklardan EKO etkinlikleri sonrasında elde edilen puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasındaki sebeplerden biri, çocuğun cinsiyetinin okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki edecek

bir özellik taşımamasıdır. Yapılan araştırmalardan birinde “Erken okuma ve harfleri tanımanın yanı sıra çocukların yazı algısının gelişimi açısından da yaptıkları karalamalara göre cinsiyetin belirleyici bir rol oynamadığı görülmektedir” şeklindedir (Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2016). Çocukların bu becerilerinin gelişimi, çocuğun cinsiyetinden ziyade yazılı materyalle ne sıklıkla etkileşimde bulunduğuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

### 5.1.3. Üçüncü Denence ile İlgili Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları ana baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.” şeklindedir.

Bu problemi sınamak için yapılan analizler hem anne hem de baba eğitim durumunun çocuğun EOBDA son test ve erişim puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Anne baba eğitim durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu anlamda etki etmediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (De Jong ve Leseman, 2001; Erkan, 2011; T. E. White, 2016). Buna karşın erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anne baba eğitim durumunun önemli bir değişken olduğunu ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Altun ve diğerleri, 2016; Aram ve Levin, 2001; Baroody ve Diamond, 2012; Burgess ve diğerleri, 2002; Duursma ve Pan, 2011; Hartas, 2011; Özbek Ayaz, 2015).

Ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça çocuğun yazılı materyalle karşılaşma sıklığının arttığı, seçilen yazılı materyalin çocuğun yaşına göre seçildiği ve çocuğun yetişkini model alarak yazılı materyale karşı ilgisinin arttığı söylenebilir (Ersoy ve Bayraktar, 2015). Bütün bu olumlu etkilerine karşın daha eğitilmiş olan yetişkinlerin, çocuklarıyla yazı ve yazılı materyaller yoluyla etkileşimde bulunmada bazı sebeplerden dolayı yetersiz kaldıkları söylenebilir. Günümüzde yükselen sosyal medya bağımlılığı, sürekli artan internet kullanımı, ebeveynlerin iş hayatının yoğunluğu gibi nedenlerle çocuğa yeteri kadar zaman ayıramamaları ve çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin ya sınırlı kalması ya da EKO bağlamında olmaması, ebeveynin eğitim durumunun çocuğun erken okuryazarlık gelişimine anlamlı düzeyde etkide bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra ebeveyn eğitim düzeyi daha düşük olan çocukların okul öncesi kurumlara devam etmesi, ebeveyn eğitim durumundan kaynaklı ortaya çıkabilecek erken okuryazarlık puanları arasındaki farkların azalmasını sağlayacağı söylenebilir.

#### 5.1.4. Dördüncü Denence ile İlgili Tartışma

Bu araştırmanın dördüncü denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları, ailenin aylık gelirine göre farklılaşmaktadır.” şeklindedir.

Aile gelir durumuna ilişkin verilerin analiz sonuçları, çocukların EOBD A’ dan aldıkları puanların ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ailenin sosyoekonomik durumunun çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Burgess ve diğerleri, 2002; De Jong ve Leseman, 2001; Efe, 2018; Raz ve Bryant, 1990). Buna karşın çalışmamızın sonuçlarını desteklemeyen nitelikte, aile gelir durumunun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalar da mevcuttur. (Altun ve diğerleri, 2016; Erkan, 2011; Hartas, 2011; Kılıçarslan, 1997; Moss, 2016; Özbek Ayaz, 2015; Phillips ve Lonigan, 2009; Van Steensel, 2006; T. E. White, 2016; Yıldız ve diğerleri, 2016).

Çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması ve bir bütün olarak gelişiminde aile gelir durumu yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Okul dönemindeki çocukların akademik başarısında ailelerin sosyoekonomik koşullarının etkili bir faktör olmasına karşın aile gelir durumundaki farklılığın okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir (Raz ve Bryant, 1990). Günümüz dünyasında bilgiye erişim giderek kolaylaşmaktadır. Bu kolaylık orta ve alt gelir grubundaki ailelerin çocuklarını ilkokula hazırlamaya yönelik gerekli kaynaklara ulaşmasını da sağlamaktadır. Bu da gelir farklılıklarının çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Bunun yanı sıra her gelir grubundaki ailenin, çocuklarını kolaylıkla bir okul öncesi eğitim kurumuna gönderebilmesi, dezavantajlı çocukların okul hazırbulunuşluk düzeylerini attırmaktadır. Böylelikle farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerindeki farkların azalarak anlamlı olmaktan çıktığını söylemek mümkündür.

#### 5.1.5. Beşinci Denence ile İlgili Tartışma

Bu araştırmanın beşinci denencesi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları anne babanın mesleğine göre farklılaşmaktadır.” şeklindedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçların aksini gösteren, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin mesleklerinin önemli bir değişken olduğu



yönünde bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aram ve Levin, 2001; Baroody ve Diamond, 2012; Özbek Ayaz, 2015). Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici çalışmalara rastlanmamıştır. Ebeveyn mesleklerinin eğitim durumuyla yakından ilişkili olmasının çocukların akademik başarılarında önemli bir faktör olduğu yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Fakat bu araştırmada bu yönde bir bulguya rastlanmamıştır. Bu sonucu doğuran faktörlerden biri, anne baba mesleğinin okul çağı çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmamızın örneklemini oluşturan gruptaki çocukların hepsinin okul öncesi eğitim alıyor olması, ebeveyn mesleğinden kaynaklı ortaya çıkabilecek erken okuryazarlık farklılıklarını azalttığı söylenebilir.

#### **5.1.6. Altıncı Denence ile İlgili Tartışma**

Bu araştırmanın altıncı denencesi “Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanlarıyla ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı arasında bir ilişki vardır.” şeklindedir.

Evde bulunan kitap sayısı ile çocukların EOBDA’dan aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bu bulguları destekleyen çalışmalar mevcuttur (Altun ve diğerleri, 2016; Feitelson ve Goldstein, 2011). Bu çalışmaların sonucuna bakılarak ailenin sahip olduğu kitap sayısının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Buna, yazılı materyallerle yapılan etkileşimden ziyade sözel kültürün daha baskın olması sebep gösterilebilir (Altun ve diğerleri, 2016). Ancak bu sonuçların aksini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aram ve Levin, 2001; Baroody ve Diamond, 2012; Özbek Ayaz, 2015). Ayrıca evde çocuk kitabı bulunması, yetişkinlerin çocuklara bu kitapları etkili bir şekilde okuduğu anlamına gelmemektedir. Bu çalışmanın deney grubunda yer alan çocukların evde sahip oldukları kitap sayısının ortalaması yaklaşık 30’dur. Bu çalışma süresince EKO bağlamında sekiz hafta boyunca yürütülen programda toplam 56 çocuk kitabının okunduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sayının okul öncesi dönemdeki çocukların yazılı materyallerle etkileşimde bulunarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu görülmektedir. Kitap sayısı en yüksek olan grubun bile fark yaratmaya yetecek düzeyde kitaba sahip olmadığı görülmektedir. Bu da ailenin sahip olduğu çocuk kitabı sayısı ile çocukların EOBDA puanları arasında bir ilişki olmamasına etki eden faktörlerden biridir.

### 5.1.7. Yedinci Denence ile İlgili Tartışma

Bu araştırmanın yedinci denencesi “Etkileşimli kitap okunan çocukların erken okuryazarlık puanları ile kardeş sayısı arasında bir ilişki vardır.” şeklindedir.

Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı ile EOBDA’dan aldıkları puanlar arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Alanyazında kardeş sayısının, çocukların erken okuryazarlık gelişimine etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak çocuğun sahip olduğu kardeş sayısının, çocuğun yazılı materyallerle etkileşimine etkide bulunacak bir değişken olmadığı söylenebilir. Çocuğun kardeşlerinin okuma yazma bilgisine sahip olup olmadığı ve okuryazar olan kardeşlerin çocukla bu yönde ne düzeyde etkileşimde bulunduğu gibi sorular, bu konunun bir bütün olarak araştırılmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra kardeşin sahip olduğu yazılı materyal bilgisini EKO yoluyla çocuğa sunamaması da çocuğun sahip olduğu kardeş sayısının erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir değişken olmaktan çıkardığını söyleyebiliriz.

## 5.2. Öneriler

- EKO tekniğinin erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinde bu yöntemi tercih etmeleri,
- Ebeveynlerin, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için EKO etkinliklerini evde uygulamaları,
- Okul öncesi eğitim programlarında etkileşimli kitap okuma tekniğine yer verilmesi,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziki mekânların, bu tekniğe uygun etkinlikler yapılmasına imkân verecek şekilde düzenlenmesi,
- Etkileşimli kitap okumanın, dil gelişimine ve bununla bağlantılı olarak erken okuryazarlık becerilerine olan farklı boyutlardaki etkisini inceleyecek yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altun, D., Taştekin Erden, F. ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 505–530.
- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852. doi:10.1016/S0885-2014(01)00067-3
- Arthur, L. ve Makin, L. (2001). High quality early literacy programs. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2). <https://go.galegroup.com/ps> adresinden erişildi.
- Baroody, A. E. ve Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78–87. doi:10.1177/0271121410392803
- Barratt-Pugh, C. ve Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Batz Herrera, S. R. (2016). *Effects of Epals on Latino/Hispanic mother child interactions and shared book reading*. (Accession No.10193049). (Doctoral dissertation). <https://proquest.com> adresinden erişildi.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Journal of Child and Development*, 1(1), 31–41. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişildi.
- Blom-Hoffman, J., O’Neil-Pirozzi, T. M. ve Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71–78. doi:10.1002/pits.20130
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67. doi:10.1080/10409280701838835
- Brown, M. I., Westerveld, M. F., Trembath, D. ve Gillon, G. T. (2018). Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 337–349. doi:10.1080/17549507.2017.1406988
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://www.jstor.org/stable/pdf> adresinden erişildi.
- Bus, A. G. ve Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading:

- A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403–414. doi:10.1037/0022-0663.91.3.403
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callander, N. ve Nahmad-Williams, L. (2010). *Communication, language and literacy*. New York, NY: Continuum International Publishing.
- Cambridge dictionary. (2019). 10 Ocak 2019 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org> adresinden erişildi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. bs.). Ankara.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125–137. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişildi.
- Çınar, İ. (2009). Çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı özellikler. 10 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.egitirim.gen.tr> adresinden erişildi.
- Cline, K. D. ve Edwards, C. P. (2017). Parent–child book-reading styles, emotional quality, and changes in early Head Start children’s cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 1–18. doi:10.1080/10409289.2016.1177392
- Cochran-Smith, M. (1986). Reading to children: A model of understanding text. The acquisition of literacy. *Ethnographic Perspectives*, 21, 34–54.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğreleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510–534. <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/505> adresinden erişildi.
- De Jong, P. F. ve Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414. doi:10.1016/S0022-4405(01)00080-2
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12–27.
- Deniz, E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dennis, L. R. (2010). *Effects of training on teacher’s use of early literacy strategies during book reading*. (Accession No.3427043). (Doctoral dissertation). <https://proquest.com> Tez veri tabanı adresinden erişildi.
- Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, Birth-8*. Boston, MA: Pearson Education.
- Duursma, E. ve Pan, B. A. (2011). Who’s reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child*

*Development and Care*, 181(9), 1163–1180. doi:10.1080/03004430.2010.520161

- Dwyer, J. ve Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489–494. doi:10.1007/s10643-008-0236-5
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 485969). (Yüksek lisans tezi). <http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi>.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257–283. doi:10.24130/eccd
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156–160. <http://buje.baskent.edu.tr adresinden erişildi>.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Dolunay Sarıca, A. (2017). Anasınıfında uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın sonraki okuma becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2). <https://scholar.google.com.tr/ adresinden erişildi>.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603–619. doi:10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193–204. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186–197. <https://dergipark.org.tr adresinden erişildi>.
- Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4), 1406–1415. doi:10.17051/ieo.2015.42378
- Evans, M. A., Williamson, K. ve Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106–129. doi:10.1080/10888430701773884
- Farrant, B. M. ve Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293. doi:10.1177/0142723713487617

- Feitelson, D. ve Goldstein, Z. (2011). Patterns of book and reading ownership to young children in Israeli. *International Literacy Association*, 39(9), 924–930. <https://www.jstor.org> adresinden erişildi.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Tez No. 333426). (Doktora tezi). [http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı](http://YÖK.Ulusal.Tez.Merkezi.veri.tabanı) adresinden erişildi.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikaye kitaplarının incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83–88. <http://www.tk.org.tr/index> adresinden erişildi.
- Gönen, M., Durmuşoğlu, M. ve Severcan, S. (2009). Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 753–759. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.133
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126–139. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87083> adresinden erişildi.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 258–272. <https://dergipark.org.tr> adresinden erişildi.
- Goodman, K. S. ve Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. *Theory and Practice of Early Reading*, 1, 137–154. doi:10.4324/9781315060101
- Gordh, B. (2006). *Stories in action: Interactive tales and learning activities to promote early literacy*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Gürbüz, F. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güzelyurt, T. ve Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? bir Delphi çalışması. *International Journal of Childrens Literature and Education Researches*, 2(1), 52–75. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/537271> adresinden erişildi.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigating a parent implemented early literacy intervention: Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, phonological awareness, and oral language of preschool children*. (Accession No.3325135). (Doctoral dissertation). [https://ProQuest Tez veri tabanı](https://ProQuest.Tez.veri.tabanı) adresinden erişildi.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914. doi:10.1080/01411926.2010.506945

- Haynes, R. M. (2010). *Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills*. (Accession No.3436725). (Doctoral dissertation). [https://ProQuest Tez veri tabanı adresinden erişildi.](https://proquest.com/docview/3436725)
- Hudson, M. E. ve Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. doi:10.2511/rpsd.36.1-2.34
- Huebner, C. E. ve 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. doi:10.1016/j.appdev.2010.02.002
- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. doi:10.1044/1058-0360(2002/003)
- Justice, L. M., Meier, J. ve Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32. <http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu> adresinden erişildi.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Tez No. 336090). (Doktora tezi). [http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi.](http://yok.gov.tr/tez-merkezi)
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu*. (Yüksek lisans tezi). <http://bbytearsivi.hacettepe.edu.tr> adresinden erişildi.
- Kucirkova, N., Messer, D. ve Sheehy, K. (2014). The effects of personalisation on young children's spontaneous speech during shared book reading. *Journal of Pragmatics*, 71, 45–55. doi:10.1016/j.pragma.2014.07.007
- Lefebvre, P., Trudeau, N. ve Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. doi:10.1177/1468798411416581
- Levin, I. ve Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Read Writ*, 25, 217–249. doi:10.1007/s11145-010-9254-y
- Li, L. ve Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on singaporean children's chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381–387. doi:10.1007/s10643-015-0723-4
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306–322.

doi:10.1177/105381519902200406

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. ve Antony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596–613. doi:10.1037/0012-1649.36.5.596
- Makin, L. ve Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy*. Gateshead: Paul Chapman Publishing.
- 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*, 15(2), 203–227. <https://www.jstor.org> adresinden erişildi.
- Mason, J. M. ve McCormick, C. (1981). *An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: Foundations for literacy*. <https://files.eric.ed.gov/> adresinden erişildi.
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy*. (Accession No.10117965). (Doctoral dissertation). <https://ProQuest> Tez veri tabanı adresinden erişildi.
- Nutbrown, C. (2003). *Recognising early literacy development: Assessing childrens' achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- O'Connor, E. (2013). *The effects of the home environment on early literacy skills*. (Master's thesis). <https://ProQuest> Tez veri tabanı adresinden erişildi.
- Önder, I. (2011). e-Kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 1, 97–105.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi*. (Tez No.395906 ). (İnönü Üniversitesi). <http://YÖK> Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi.
- Öztürk, E. ve Can, I. (2013). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137–153. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200632> adresinden erişildi.
- Phillips, B. M. ve 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. doi:10.1080/10888430902769533
- Pillinger, C. ve Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155–163. doi:10.1111/lit.12018
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 146–158. doi:10.1016/j.lcsi.2014.03.001



- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87–98. <https://www.speech-language-therapy.com> adresinden erişildi.
- Raz, I. S. ve Bryant, P. (1990). Social background , phonological awareness and children ' s reading, 8, 209–225. doi:10.1111/j.2044-835X.1990.tb00837.x
- Robbins, C. ve Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54–64. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.632.2115&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 219703). (Yüksek lisans tezi). <http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı> adresinden erişildi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14–15. <https://www.nadirkitap.com/abece-egitim-ekin-ve-sanat-dergisi> adresinden erişildi.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Shimomura, E. Y. ve Gallagher, P. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58–71. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/59> adresinden erişildi.
- Sim, S. ve Bertheisen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1). [https://www.researchgate.net/profile/Susan\\_Sim/publication/266076507\\_Shared\\_Book\\_Reading\\_by\\_Parents\\_with\\_Young\\_Children\\_Evidence-based\\_Practice/links/542428ab0cf238c6ea6e963b.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Susan_Sim/publication/266076507_Shared_Book_Reading_by_Parents_with_Young_Children_Evidence-based_Practice/links/542428ab0cf238c6ea6e963b.pdf) adresinden erişildi.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Tez No. 481776). (Doktora tezi). <http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı> adresinden erişildi.
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as aesthetic objects,. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23–42.
- Snow, P. C., Eadie, P. A., Connell, J., Dalheim, B., McCusker, H. J. ve Munro, J. K. (2014). Oral language supports early literacy: A pilot cluster randomized trial in disadvantaged schools. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 495–506. doi:10.3109/17549507.2013.845691
- Stahl, S. A. ve Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221–234. doi:10.1037/0022-0663.86.2.221

- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr> adresinden erişildi.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye analım yöntemi alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97–121. doi:10.17569/tojqi.57305
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Wang, H. H. (2014). *Home literacy environment, the quality of mother-child book reading interactions, and taiwanese children's early literacy development*. (Accession No.3670421). (Doctoral dissertation). [https://ProQuest](https://proquest.com) Tez veri tabanı adresinden erişildi.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–211. doi:10.1177/1468798406066444
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. ve Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 08. doi:10.3389/fpsyg.2017.00364
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., Van Bysterveldt, A. K. ve Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 339–351. doi:10.1080/09669760.2015.1033617
- White, H. (2012). *Developing literacy skills in the early years: A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing. doi:10.4135/9781446212448
- White, T. E. (2016). *A quantitative study examining the relationship between demographic factors and parent involvement in early literacy practices*. (Accession No.10130166). (Doctoral dissertation). [https://ProQuest](https://proquest.com) Tez veri tabanı adresinden erişildi.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu> adresinden erişildi.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy.

*Child Development*, 69(3), 848–872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

- Yazıcı, D. N., Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196–1209. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi> adresinden erişildi.
- Yeo, L. S., Ong, W. W. ve Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814. doi:10.1080/10409289.2014.862147
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2016). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies*, 10(3), 1131–1152. doi:10.13140/RG.2.1.2368.5201
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebekleri dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Tez No. 509135). (Doktora tezi). <http://YÖK.Ulusal.Tez.Merkezi> veri tabanı adresinden erişildi.
- Zevengbergen, A. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Van Kleeck, S. A. Stahl ve E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* içinde (ss. 177–200). London: Lawrence Erlbaum Associates.

## EK 1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Veli)

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Veli)

Bu çalışma, "Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" başlıklı bir araştırma çalışması olup çocuklara etkileşimli kitap okuma programı uygulanarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişip gelişmediğini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Nuri YALAVAÇ tarafından yürütülmekte ve sonuçları yüksek lisans tezi olarak ortaya konacaktır.

- Sizin ve çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuklarınıza Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı uygulanarak veriler toplanacaktır.
- Çocuğunuzun ve şahsınızın ismini yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden ve çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden ve çocuğunuzdan toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size ve çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıdaki iletişim adreslerine yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Nuri YALAVAÇ  
 Adres : Özalper Mah. Dört Mevsim Sitesi. A-Blok. No: 7. Yeşilyurt Malarya  
 Mail : yalavacnuri33@gmail.com  
 Cep Tel : 0(551)703-76-36

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.  
 (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

## EK 2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen)

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Öğretmen)

Bu çalışma, "Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" başlıklı bir araştırma çalışması olup çocuklara etkileşimli kitap okuma programı uygulanarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişip gelişmediğini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Nuri YALAVAÇ tarafından yürütülmekte ve sonuçları yüksek lisans tezi olarak ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Öğrencilerinize Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı uygulanarak veriler toplanacaktır.
- Sizin ve öğrencilerinizin ismini yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size ve öğrencilerinize rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmaz durumda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıdaki iletişim adreslerine yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :- Nuri YALAVAÇ  
 Adres :- Özalper Mah. Dört Mevsim Sitesi. A-Blok. No: 7. Yeşilyurt/MALATYA  
 Mail :- yalavacnuri33@gmail.com  
 Cep Tel :- 0(551)703-76-36

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.  
 (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:  
 İmza:  
 Tarih:

### EK 3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı İzin Belgesi



11.02.2019

Sayın Nuri Yalavaç,

**Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)\*** isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" (tezün uygulama aşamasında isimde küçük değişiklikler olabilir) isimli tez çalışmada kullanılabılır ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı  
Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

\*Karaman, G.(2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

\*\*Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 526-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

**Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013\*, 2016\*\*)**"Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" (tezün uygulama aşamasında isimde küçük değişiklikler olabilir) isimli belirttiğim çalışma dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacı Adı-Soyadı ve İmza  
Nuri YALAVAÇ

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN

## EK 4. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
13.06.2019	8	2019/8-5	
<p><b>Karar No: 2019/8-5:</b> Kurulumuz 11.04.2019 tarihinde İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi ( Eğitim Bilimleri Enstitüsü ) Dr. Öğr. Üy. Bahadır KÖKASLAN'ın, sorumlu araştırmacı olduğu; Vakıf Bank İlkokulu (MEB) Öğretmen Nuri YALAVAÇ'ın, " Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi " başlıklı çalışmasının Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin teklifin değerlendirilmesi.</p>			
<p>Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı</p>			
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILMADI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILMADI	Prof. Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILMADI

## EK 5. MEB Araştırma Uygulama İzin Onayı



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.10148682  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Nuri YALAVAÇ)

23.05.2019

### VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 08/05/2019 tarih ve 50235129-300-E.8798 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuri YALAVAÇ'ın, Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı tüm bağımsız anaokulu ve anasınıfı öğrenci öğretmenlerine anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 15/05/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
23.05.2019

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü



**EK 6. EKO Programı Kapsamında Okutulan Kitaplar**

	<b>Kitap adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Yayıncı</b>
1	Aç Tırtıl	Eric Carle	Mavibulut Yayınları
2	Akıllı Tilkinin Masalı	Debi Gliori	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
3	Ama Bu Balığın Parmakları Var	Sue Hendra & Paul Linnet	Pearson Yayınları
4	Anne Boz	Ryan t. Higgings	Organik kitap Yayınları
5	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
6	Ay Ne Zaman Gelecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
7	Ayakları Üşüyen Penguen	Christine Beigel & Hervé Le Goff	Çiçek Kitaplar Yayıncılık
8	Aynı Asla Okula Götürme	Mark Sperring & Britta Teckentrup	Beta Kidz Yayınları
9	Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
10	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead	Yapı Kredi Yayınları
11	Ben Sandalye Değilim	Ross Burach	Organik Kitap Yayınevi
12	Bir Daha	Emily Gravett	Beta Kidz Yayınları
13	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
14	Farklı Ama Aynı	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
15	Frederik	Leo Lionni	Elma çocuk Yayınları
16	Gergedanlar Krep Yemez	Anna Kemp & Sara Ogilvie	Pearson Yayınları
17	Harika Bir Hikaye Tarifi	Ella Burfoot	Pearson Yayınları
18	İşte Ben	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
19	Kafası Karışık Bukalemun	Eric Carle	Kuraldışı Çocuk Yayıncılık
20	Kaplanı Sakın Gıdıklama	Pamela Butchart	Marsık Kitap Yayınları
21	Kar Masalı	Elif Yemenici	Yapı Kredi Yayınları
22	Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?	Ferit Avcı	Can Çocuk Yayınları
23	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
24	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
25	Kimin Yuvası?	Rebecca Cobb	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
26	Kirpi ve Sergi	Özge Bahar Sunar ve Ceyhun Şen	Redhouse Kidz Yayınları
27	Köpekler Bale Yapmaz	Anna Kemp	Pearson Yayınlar
28	Köprüyü Geçerken	Heinz Janisch	Yapı Kredi Yayınları
29	Krokodali	Lucy Volpin	Domingo Yayıncılık
30	Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı	Yalvaç Ural	Yapı Kredi Yayınları
31	Mamut Avcısı	Gérard Moncomble	Yapı Kredi Yayınları

32	Mamut Yıkama Rehberi	Michael Robinson & Kate Hindley	Pearson Yayınları
33	Maymun Kral	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
34	Memo ve Ay	Alice Brière-Haquet & Célia Chauffrey	Mavibulut Yayınları
35	Mutlu Hayalperest	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar Yayıncılık
36	Mutlu Su Aygırı	Richard Edward ve Carol Liddiment	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
37	Nokta	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar Yayıncılık
38	Panço ve Monti	Nadia Shireen	Pearson Yayınları
39	Pezzettino	Leo Lionni	Elma Çocuk Yayınları
40	Roko Püfleyen Küçük Dinozor	David Bedford & Mandy Stanley	Pearson Yayınları
41	Sana Kek Yaptım	Saniye Bencik Kangal	Turta Kitap Yayınları
42	Seni Çok Seviyorum Kokuşuk Surat	Lisa Mccourt	Organik Kitap Yayınları
43	Sesini Arayan Papağan Oskar	Courtney Dicmas	Marsık Kitap Yayınları
44	Sudan Korkan Timsah	Christina Beigel & Hervé Le Goff	Çiçek Kitaplar Yayıncılık
45	Suyu Sevmeyen Krokodil	Gemma Merino	Pearson Yayınları
46	Tembel Hayvan Uykuda	Frann Preston-Gannon	Poti kare Yayınları
47	Temiz	Emily Gravett	Beta Kidz Yayınları
48	Tırtık Tütüyor	Robert Starling	Final Kültür Sanat Yayınları
49	Tombik Ayı Acıkınca	Karma Wilson & Jane Chapman	Pearson Yayınları
50	Üç Kedi Bir Canavar	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
51	Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları
52	Yağmurlu Bir Gün	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
53	Yardımsever Kirpi	Rosie Wellesley	Çiçek Kitaplar Yayıncılık
54	Yeşil Kuyruklu Fare	Leo Lionni	Elma Çocuk Yayınları
55	Yüzyüz	Leo Lionni	Elma çocuk Yayınları
56	Zürafalar Ne Sever?	Kristyna Litten	Pearson Yayınları

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN ERKEN OKURYAZARLIK  
BECERİLERİNE ETKİSİ

Nuri YALAVAÇ  
Malatya-2020

