

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ VE
GELENEKSEL KİTAP OKUMA YÖNTEMLERİNİN
ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İREM NAZLINUR ÇETİN

**ANKARA
HAZİRAN, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ VE
GELENEKSEL KİTAP OKUMA YÖNTEMLERİNİN
ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İREM NAZLINUR ÇETİN

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖKÇE KARAMAN BENLİ

**ANKARA
HAZİRAN, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İrem Nazlınur Çetin adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

İmza

Danışman Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, danışman öğretim üyesi tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İrem Nazlınur ÇETİN adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan
Üye
Üye

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından /.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

İrem Nazlınur ÇETİN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ VE GELENEKSEL KİTAP OKUMA YÖNTEMLERİNİN ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÇETİN, İREM NAZLINUR

Yüksek Lisans Tezi/ Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Haziran, 2022, xiii + 97 sayfa

Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma yöntemi ile geleneksel kitap okuma yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir kurumun anasınıfına devam eden, 60-72 aylık 31 çocuk oluşturmuştur. Etkileşimli kitap okuma grubunda 11 çocuk, geleneksel kitap okuma grubunda 20 çocuk yer almıştır.

Çalışmada nicel ve nitel yöntemin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Boyutu, dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Öyküyü Anlama Alt Boyutu kullanılmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma grubuna uygulama sonrasında okunan öykü kitaplarındaki öykülerin bağlamı düşünülerek oluşturulan dinlediğini anlama soruları sorulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı gruptaki çocukların yazı farkındalığı ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark bulunurken, geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanan grupta yer alan çocukların yazı farkındalığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonrası her iki grubun ön test-son test karşılaştırma puanları incelendiğinde etkileşimli kitap okunan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığı becerilerini desteklemekte etkili olduğunu ortaya konmuştur.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yapıldığı grubun öykülere dayalı sorulan dinlediğini anlama sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde; çocukların yeni öğrendikleri sözcükleri cümlelerinde kullanabildikleri, öykünün öğeleri ve çıkarımsal sorulara bağlama uygun yanıtlar verebildikleri bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, etkileşimli kitap okuma, geleneksel kitap okuma, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama.



ABSTRACT

COMPARISON OF THE EFFECT OF DIALOGIC AND TRADITIONAL BOOK READING METHODS IN PRE-SCHOOL PERIOD

ÇETİN, NAZLINUR İREM

The Thesis of Master, Department of Basic Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

June, 2022, xiii + 97 Pages

In this study, it is aimed to compare the effects of dialogic book reading method and traditional book reading method on preschool children's print awareness and listening comprehension skills. The study group of the research consisted of 31 children aged 60-72 months, attending the kindergarten of a private institution affiliated to the Ankara Provincial Directorate of National Education. There were 11 children in the dialogic reading group and 20 children in the traditional reading group.

In the study, a mixed method, that combines quantitative and qualitative methods, was used. The Print Awareness Sub-Dimension of the Early Literacy Skills Assessment Tool that developed by Karaman (2013), was used to evaluate print awareness skills, and the Story Comprehension Sub-Dimension was used to assess listening comprehension skills. In addition, listening comprehension questions, which were composed by considering the context of the stories in the story books that were read after the application, were asked to the dialogic book reading group.

According to the findings obtained from the research, while there was a significant difference in the print awareness pre-test and post-test scores of the children in the dialogic book reading method, there was no significant difference between the print awareness pre-test and post-test scores of the children in the traditional book reading method group. When the pretest-posttest comparison scores of both groups were examined after the dialogic book reading practices, a significant difference was found in favor of the dialogic book reading group. This finding revealed that the dialogic book reading program was effective in terms of supporting print awareness

skills. Dialogic book reading program was effective in terms of supporting print awareness skills.

When the responses of the group in which the dialogic book reading practices were applied for the listening comprehension questions based on the stories were examined; it was found that the children could use the words they just learned in the sentences and give contextual responses to the inferential questions and the elements of the story.

Key Words: Early literacy, dialogic book reading, traditional reading, print awareness, listening comprehension



ÖNSÖZ

Araştırmam süresince büyük bir sabır ve özveriyle bana destek olan, yol gösteren, beni cesaretlendiren, tecrübesiyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ'ye teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan ve tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na, ve Doç. Dr. Ege AKGÜN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim okul müdürüm Burçin ORÇAN ÖZKÖSEM'e, uygulama süresince desteğini esirgemeyen, zorlandığım anlarda yardımına koşan ve süreç boyunca kendime olan güvenimi artıran, beni her daim motive eden sevgi dolu arkadaşım Ayşenur DEREKÖY YİĞİT'e, okul personeline ve öğretmenlerine, bu çalışmada benimle birlikte kitap okuyan sevgili çocuklarıma çok teşekkür ediyorum.

Onu tanıdığım günden beri en büyük destekçim olan, beni cesaretlendiren, düştüğümde elimden tutup kaldıran, her zaman yanımda olduğunu bildiğim, hayatımı güzelleştiren, yüzümdeki gülümsemenin sebebi hayat arkadaşım Anıl ŞANSEVER'e sonsuz teşekkürler...

Yaşama başladığım ilk andan itibaren elimi hiç bırakmayan, bugünlere gelmemde büyük emeği olan, bu zorlu macerada desteğini hiç esirgemeyen canım annem Güldane ÇETİN'e, her zaman yanımda olduklarını bildiğim, başarılarımla gurur duyan ablalarım Pelin ÇETİN'e ve Gülin MORKAVUK'a en derin teşekkürlerimle...

Babama...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Erken Okuryazarlığın Tanımı	7
2.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	8
2.2.1. Sözcük Dağarcığı.....	9
2.2.2. Ses Bilgisel Farkındalık	10
2.2.3. Yazı Farkındalığı	11
2.2.4. Alfabe/Harf Bilgisi	13
2.2.5. Dinlediğini Anlama.....	14
2.3. Okul Öncesi Dönemde Yararlanılan Kitap Okuma Yöntemleri.....	15
2.3.1. Geleneksel Kitap Okuma	16
2.3.2. Elektronik Kitap Okuma.....	17
2.3.3. Etkileşimli Kitap Okuma	18
BÖLÜM 3.....	24
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Çalışma Grubu	25
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	25
3.3. Verilerin Toplanması	25
3.3.1. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı - Yazı Farkındalığı Alt Boyutu.....	26

3.3.1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı – Öyküyü Anlama Alt Boyutu.....	27
3.3.1.3. Dinlediğini Anlama Soruları	28
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	29
3.3.2.1. Uygulamada Okunan Resimli Öykü Kitaplarının Belirlenmesi ...	29
3.3.2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları	30
3.4. Verilerin Analizi	34
BÖLÜM 4.....	35
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	35
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	36
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	38
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	41
4.4.1. Öykünün Öğeleriyle İlgili Sorulara İlişkin Bulgular	42
4.4.2. Öyküyle İlgili Çıkarımsal Sorulara İlişkin Bulgular.....	49
BÖLÜM 5.....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuçlar	66
5.2. Öneriler	67
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKLAR	69
EKLER	80
EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	81
EK 2. Etik Kurul Onayı	82
EK 3. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Fotoğraflar.....	83
EK 4. Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları Sonrasında Yazı Farkındalığı Becerilerini Desteklemek İçin Oynanan Oyun Örnekleri.....	85
EK 5. Dinlediğini Anlama Soruları	86
EK 6. Okuma Formları	88
EK 7. Veli Onam Formu	94
EK 8. Ölçek Kullanımı İzin Belgesi	95
BENZERLİK BİLDİRİMİ	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	25
Tablo 2. Yazı Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Örnek Maddeler	26
Tablo 3. Öyküyü Anlama Alt Boyutuna İlişkin Örnek Maddeler.....	27
Tablo 4. Çalışma Sürecinde Okunan Resimli Öykü Kitapları	30
Tablo 5. Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Yazı Farkındalığı Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları	35
Tablo 6. Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Dinlediğini Anlama Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 7. Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Yazı Farkındalığı Son Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları	37
Tablo 8. Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları	38
Tablo 9. Etkileşimli Kitap Okuma Grubu Yazı Farkındalığı Becerileri Ön Test - Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	38
Tablo 10. Geleneksel Kitap Okuma Grubu Yazı Farkındalığı Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	40
Tablo 11. Etkileşimli Kitap Okuma Grubu Dinlediğini Anlama Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	40
Tablo 12. Geleneksel Kitap Okuma Grubu Dinlediğini Anlama Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	41
Tablo 13. Çocukların Öykünün Ögelerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	42
Tablo 14. Duygularla İlgili Sorular ve Çocukların Yanıtları	50
Tablo 15. Nedensel Yoruma Dayalı Sorular ve Çocukların Yanıtları	52
Tablo 16. Diyalog Kurmaya İlişkin Sorular ve Çocukların Yanıtları.....	55
Tablo 17. Tahmin Etmeyle İlgili Sorular ve Çocukların Yanıtları	59
Tablo 18. Öyküyü Özetleyici Sorular	62

KISALTMALAR/SİMGELER

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EKO	Etkileşimli Kitap Okuma
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
SPSS	Statistical Package for Social Sciences



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, çocukları ilkokul sürecine hazırlayan ve çeşitli becerilerin geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde kazanılacak beceriler çocuğun okul yaşantısına olumlu katkıda bulunacaktır. Ülkemizde, çocukların gelişim özelliklerinin desteklenmesi için hazırlanan okul öncesi eğitimi programı, ilkokul sürecine geçmeden önce gerekli olan becerileri kazandırmak amacı ile geliştirilen çok yönlü bir programdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocukların ilkokula başlamadan önce kazanması gereken beceri alanlarından biri de erken okuryazarlık becerileridir. Okul öncesi dönemde kazanılan beceriler ileride iyi bir okuryazar olmanın temelini oluşturur (Özen Altınkaynak ve Akman, 2016).

Erken okuryazarlık, çocukların okuma yazma sürecinden önce kazanmaları beklenen ön şart niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumlardır (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Young (2003) ise erken okuryazarlığı çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları ve ilkokula geçtiklerinde, okuma yazma öğreniminde süreci kolaylaştıracak deneyimlerin bütünü olarak tanımlamıştır.

İlkokula başlamadan önce kazanılması gereken becerilerden biri olan yazı farkındalığına ilişkin becerilerin desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Ekici, İmir ve Temel, 2020). Şimşek Çetin (2014)'e göre çocukların ilkokulda edinecekleri okuma becerilerine katkıda bulunan becerilerden birinin yazı farkındalığıdır. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri beklenmese de yazıya ilişkin kavramları ayırt etmeleri önemlidir (McGinty ve Justice, 2009; Ezell ve Justice, 2005).

Yazı farkındalığı yazıyla ilişkili dilin ve noktalama işaretleri, büyük/küçük harf kullanımı gibi yazım kurallarının fark edilmesini içermektedir. Çocukların etraflarında gördükleri yazıları incelemesi, yazının hangi yönde yazıldığını fark etmeleri, kitabın kapağına, içeriğine ilişkin bilgiler bu içerikte bulunmaktadır (Justice, Skibbe ve Bowles, 2006; Pullen ve Justice, 2003).

Yazı farkındalığı becerisinin geliştirilebilmesi için çocukların yetişkinler tarafından desteklenmesi önemlidir. Bu becerilerinin geliştirilebilmesi için en önemli materyallerden biri, nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuklara kitap okunmasının, onların erken dönemde yazıya ilişkin kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Bayraktar ve Temel, 2015). Çocukların erken dönemde kitapları tanıması, yetişkinlerle birlikte kitap okumaları, okuma sırasında yetişkinler tarafından sözcüklerin vurgulanmasının yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Sevinç ve Kuvvet, 2006).

Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma yönteminin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların yazıyla ilgili kavramlara ilişkin becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Ergül vd., 2016; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008).

Okul öncesi çocuklarının desteklenmesi gereken başka bir erken okuryazarlık becerisi de dinlediğini anlama becerisidir. Okuduğunu anlamanın göstergelerinden olan dinlediğini anlama becerisinin erken dönemde desteklenmesi gerekmektedir (Alatlı, 2021). Karaman (2013) okul öncesi dönemdeki çocuklarda dinleme becerisinin okunacak kitaplar sayesinde artacağını belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklar büyümeye başlamalarıyla birlikte günlük hayatta sohbete katılırlar ve konuşulanları dinleyerek kendilerini ifade edebilirler.

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik olarak kitap okudukları fakat bu süreçte çocukları okuma sürecine aktif olarak dahil edemedikleri ifade edilmiştir (Ergül vd., 2015). Dinlediğini anlama için önemli olan dil ve bilişsel becerilerin desteklenmesi sürecinde etkileşimli kitap okumanın (EKO) etkili yöntemlerinden biri olduğu belirtilmiştir (Alatlı, 2021).

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde dinlediğini anlama becerilerine yönelik az sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Bulut 2013; Kargin, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Ayrıca ülkemizde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin bu becerilere ilişkin az sayıda bilgiye sahip oldukları ve öğrenme ortamında bu becerileri geliştirecek etkinlikler yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ergül, vd., 2014; Deretarla Gül ve Bal, 2006). Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), yaptıkları bir çalışmada 16 okul öncesi öğretmenin Türkçe etkinliklerinde öyküleri nasıl okuduğu ve ne tür sorular sorduklarını incelemiştir. Öğretmenlerin sayıca çok az bir kısmının etkileşimli okuma yöntemini kullandığı ve çocukları düşünmeye yöneltecek sorular sormadıkları bulunmuştur. Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2020) tarafından yapılan başka bir çalışmada erken çocukluk alanında çalışan öğretmenlerin öykü anlatma tercihleri ile kullandıkları kitap okuma yöntemleri araştırılmıştır. 91 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla geleneksel kitap okumayı kullandıkları, en az elektronik okumayı uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okumanın ise öğrenmeyi en çok destekleyen yöntem olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenmeden önce kazanılacak ön beceriler önemlidir. Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemi gibi iki farklı kitap okuma yöntemini karşılaştırarak yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek ve bu konuda alanyazında yapılacak başka çalışmalara yol gösterebilmek adına bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın problem durumunu etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisinin karşılaştırılması oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Bu çalışmada etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların;
 - a) Ön test yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların;
 - a) Son test yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların;
 - a) Yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocukların kitap okuma uygulamaları sonrasında okunan öykülere özgü sorulan dinlediğini anlama sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?

1.3. Önem

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve ilkokula hazırlanmaları açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazanılacak beceriler, onların ileriki yaşantısını büyük oranda etkileyecektir. Erken çocukluk döneminin insan hayatında özel bir önemi olduğu ve bu dönemde alınan etkili bir okul öncesi eğitimin çocuğun gelecekteki eğitim yaşamına olumlu etkileri olacağı belirtilmiştir (Ishimine ve Tayler, 2014; Rudasill, Hawley, LoCasale-Crouch ve Buhs, 2017).

Bu dönemde okul öncesi öğretmenlerine ve bu alanda çalışan eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerin ve öğrenme ortamlarının hazırlanması çocukların öğrenme sürecini desteklemek adına önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula başlamadan önce kazanması gereken temel becerilerden biri de erken okuryazarlık alanındaki becerilerdir.

Alanyazın incelendiğinde, yazı farkındalığının, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenmeden önce önemli olduğu ve çocukların sonraki yıllarda kazanacağı okuma-yazma becerisi için güçlü bir belirleyici olduğu belirtilmiştir (Akoğlu, 2015; Işıtan ve Akoğlu, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak okuma-yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olan yazı farkındalığı becerisini okul öncesi dönemde destekleyecek etkinlikler yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim alanında

çalışan öğretmenlerin gerçekleştirdiği kitap okuma etkinlikleri çocukların okuma ve yazmaya ilişkin ön beceriler kazanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu yöntemlerden biri de etkileşimli kitap okumadır.

Etkileşimli kitap okuma (EKO) uygulamaları sırasında çocukların yetişkinlerle birlikte sayfalardaki yazıları incelemesi, yazı ve ses bilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği ilgili araştırmalarda ortaya çıkan bulgular arasındadır (Sim ve Berthelsen, 2014). Aynı zamanda ebeveynleriyle veya öğretmenleriyle kitap okuyan çocukların, resmi ilkökul eğitime yazının nereden okunacağını, yazıların soldan-sağa okunduğunu bilerek, yazıya ilişkin kavramları tanıyarak başladıkları belirtilmektedir (Akyol ve Duran, 2010). Bu sebeple, okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinde sıklıkla kullanılan geleneksel kitap okumanın dışında çocukların sürece aktif katılımını destekleyen, etkileşimli kitap okuma yönteminin de yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin çocuğun okuma yazma, bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı yapması beklenmektedir. Bu çalışma, iki farklı okuma yönteminin etkisinin incelenme fırsatını ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

Etkileşimli kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık becerilerinden sadece yazı farkındalık becerilerine değil, aynı zamanda dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bulut (2013)'a göre çocuğun dinlediğini anlama becerisi geliştirilmelidir. Ergül ve diğerleri (2016) etkileşimli kitap okuma yöntemi ile çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminin desteklendiğini belirtmişlerdir. Sénéchal ve LeFevre (2002) tarafından yapılan beş yıllık boylamsal çalışmada dört ve beş yaşındaki çocukların kitaplarla tanıştırılmasının sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerileriyle ilişkisi olduğu ve bu becerilerin çocukların üçüncü sınıftaki okumasına etki ettiği görülmüştür.

Yapılan bu çalışma ile etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca alanda çalışan uzmanlara, öğretmenlere, anne babalara yol göstermesi ve bu konuda farkındalık yaratması için önemli olduğu düşünülmektedir. Etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığına etkilerinin geleneksel okuma ile karşılaştırılmasını ispatlamak adına yapılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel bir kurumun anasınıfında eğitim alan, 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- Etkileşimli kitap okuma grubuna yapılan uygulama 10 hafta ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dinlediğini Anlama: Çocuğun okuduğu ya da dinlediği bir metni algılayarak açıklamasıdır (Justice ve Pullen, 2003).

Etkileşimli Kitap Okuma: Çocukların okul öncesi dönemde, sözel dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla, çocukla yetişkinin nitelikli bir öykü kitabı eşliğinde devam eden diyaloglar halinde birlikte kitap okumasıdır. (Whitehurst ve diğerleri, 1998).

Geleneksel Kitap Okuma: Bir yetişkinin, kitabı dinleyen kişiye soru sormadan, diyalog kurmadan okumasıdır (Şimşek, 2017).

Yazı Farkındalığı: Çocuğun, yazının ne anlama geldiğini ve sözel dille ilişkisini anlama becerisidir (Justice ve Ezell, 2001).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erken okuryazarlığın tanımına, erken okuryazarlık becerilerine, okul öncesi dönemde kullanılan kitap okuma yöntemlerine ilişkin bilgilere ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Erken Okuryazarlığın Tanımı

İnsan yaşamı boyunca en çok kullanılan iletişim yöntemlerinden biri okuma ve yazmadır. Bu nedenle çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde ilkökul sürecinde okuma yazmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Okuma yazmayı öğrenmeden önce çocukların kazanmaları gereken beceri ve davranışların olduğu ifade edilmektedir (Ergül, 2016). Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya ilişkin edinilen beceriler önemlidir (NAEYC, 1998).

Sulzby ve Teale (1992)'e göre “Okuma yazmayı öğrenmeden önce kazanılan, okuma-yazmaya ilişkin bilgi, beceriler ve tutumlar” erken okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Phillips ve Lonigan (2009), erken okuryazarlık kavramını, küçük yaşlarda başlayan ve erken çocukluk dönemi boyunca gelişen, çeşitli eğitim kazanımlarıyla zenginleştirilen okuma-yazma öğrenme sürecindeki ön beceriler şeklinde tanımlamışlardır. Bir başka tanıma göre erken okuryazarlık, çocuğun okuma yazma öğrenmeden önce kazandığı ön becerilerdir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sénéchal ve diğerleri (1998), erken okuryazarlık becerilerinin yazılı ve sözel dil becerileriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Erken okuryazarlık ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmacılar çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin birtakım beceriler belirlemiştir. Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre bu beceriler; “içten dışa beceriler” ve “dıştan içe beceriler” olarak belirtilmiştir. Yazıyla ilgili kavramlar ve noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı gibi yazıda kullanılan kurallar içten dışa doğru olan becerileri oluşturmaktadır.

Dıştan içe doğru olan becerilerde ise bir sözcüğün ne ifade ettiğini öğrenme, anlatılanlarla ilgili sorulara yanıt verme yer alır. Lonigan (2001) erken okuryazarlık sürecinde içeriden dışarıya olan bileşenlerden ses bilgisel farkındalık becerileri ile yazı farkındalığını, okuryazarlıkla en çok ilişkili bileşenler olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde, dışarıdan içeriye olan süreçte de sözel dil becerilerini okuryazarlıkla daha çok ilişkilendirmiştir.

Rohde (2015) erken okuryazarlık sürecini tanımlarken, yazı farkındalığı, ses bilgisel (fonolojik) farkındalık ve sözel dil olmak üzere üç bileşenden oluşan Kapsamlı Erken Okuryazarlık Modelini (Comprehensive Early Literacy Model) geliştirmiştir. Bu modelde okuryazarlık sürecindeki tüm becerilerin birarada ele alınabileceği açıklanmıştır. Kapsamlı Erken Okuryazarlık Modeli, genel hatlarıyla James Cunningham'ın (1993) çalışmasına ve onun *Bütünden Parçaya Okuryazarlık Değerlendirmesine* dayanmaktadır.

Kapsamlı Erken Okuryazarlık Modeli, üç bileşen içerir: *İlk olarak*, yazı farkındalığı sözcük farkındalığıyla ilişkilidir. Yazı farkındalığı, alfabe bilgisini ve yazı kavramlarını (örneğin: kitap işleme becerileri) içerir. *İkincisi*, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ile yakından ilişkilidir. Ses bilgisel farkındalık, uyak oluşturma ve sesleri parçalara ayırma gibi becerileri içerir. *Üçüncü* bileşen sözlü dil becerileridir ve okuduğunu anlamayla ilişkilidir. Sözlü dil, sözcük dağarcığını ve dinlediğini anlamayı içerir. Bu modele göre tüm bileşenler birbiriyle bağlantılıdır ve okuryazarlık bu doğrultuda gelişir.

2.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Erken dönemde yapılan erken okuryazarlık çalışmaları çocukların okuryazarlığa ilişkin olumlu algı geliştirmelerinde önemli rol oynar (Özen Altınkaynak, 2019).

Pinto, Bigozzi, Vezzani ve Tarchi (2017) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul öncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri ile birinci sınıfta okumayı öğrenme süreci arasından ilişki olduğu ve erken okuryazarlık becerileri kazanarak ilkokula başlayan çocukların okumayı öğrenmede daha az güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu nedenle çocuklar, okul öncesi dönemden itibaren erken okuryazarlık becerileri açısından desteklenmelidir.

Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlama, sözcük bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma yazma öğrenmeden önce kazanılacak beceriler arasında belirleyiciliği en fazla olan beceriler olduğu belirtilmektedir (Elliott ve Olliff, 2008; Aarnoutse, Van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001).

Neuman (2014) okul öncesi yıllarında sözel dil, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı arasında özellikle güçlü bir bağlantı olduğunu ve bu becerilerin son derece birbiriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinin her birinin anlamlı etkinliklerle bütünleştirildiğinde, çocukların okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir.

2.2.1. Sözcük Dağarcığı

Sözcük dağarcığı bir dil bileşeni olmakla beraber erken okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır (Kalaycı ve Diken, 2021). Bu becerilerin gelişiminde önemli bir yeri olan sözcük dağarcığı çocuğun duyduğu veya konuştuğu zaman kullandığı sözcüklerin tümünü içerir (Er, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sözcük dağarcığı becerilerinin sonraki yıllarda harf bilgisi ve yazı farkındalığına etkisi olduğu belirtilmiştir (Hammer, Farkaz ve Macguza, 2010). Aynı zamanda sözcük dağarcığı becerisi okuduğunu anlamayı kolaylaştırarak okuma sürecine de etki etmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén ve Niemi (2012), tarafından yapılan çalışmada çocukların dört ve beş yaşlarındaki cümle hatırlama becerisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerisinin altı yaşındaki dinlediğini anlama becerisiyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemde yaş grubu büyüdükçe sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin daha da kuvvetlendiği belirtilmektedir (Dinç ve Parpucu, 2018).

Çocukların okul öncesi dönemde sözcük dağarcığını geliştirmek için etkileşimli kitap okumanın önemli olduğu düşünülmektedir. Gonzalez ve diğerleri (2011), etkileşimli kitap okumanın sözcük dağarcığı becerisinin gelişimini hızlandırmak için öğretici bir yöntem olduğunu ifade ederler.

Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili araştırmalar mevcuttur. Lonigan ve Whitehurst (1998) tarafından yapılan araştırmada düşük sosyo ekonomik seviyedeki 3-4 yaş çocuklarına uygulanan etkileşimli okuma programının etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 91 çocuğa evde ebeveynleri, okulda öğretmenleri tarafından öykü okuma etkinlikleri yapılmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı altı hafta boyunca devam etmiş ve kayıt altına alınmıştır. Veri toplama aracı olarak sözcük dağarcığı testleri kullanılmıştır. Alınan puanlar incelendiğinde çocukların sözel dil becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Leung (2008)'un araştırması, küçük gruplarla öykülerin tekrar tekrar okunmasının ve kavramlar üzerinde etkileşimli tartışmaların sözcük dağarcığı açasından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yeni sözcüklerle tanışmayı kolaylaştırmak açasından etkileşimli kitap okumanın önemli bir etkinlik olduğuna da dikkat çekmiştir.

Okyay ve Kandır (2021), yaptıkları araştırmada etkileşimli kitap okuma programının 48-72 aylık çocukların sözcük kazanımına etkisi araştırmışlardır. Araştırma sonunda programın uygulandığı deney grubunun sözcük kazanımının kontrol grubundaki çocuklara göre daha güçlü olduğu bulunmuştur. Çocukların sözcük dağarcığını geliştirmek için okuma sırasında hedef sözcükler belirlenmeli, kurulan diyaloglarla, küçük oyunlarla sözcük bilgisi desteklenmelidir. Aynı zamanda anlamı bilinmeyen sözcükleri tanıtan bilmeceler sorma, öykü oluşturma gibi etkinlikler yapılabileceği de ifade edilmiştir (Er, 2020).

2.2.2. Ses Bilgisel Farkındalık

Ses bilgisel farkındalık erken okuryazarlığın alt bileşenleri içinde yer alan bir beceridir. Bu beceri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Chard ve Dickson (1999)'a göre ses bilgisel farkındalık, sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini fark etme, sözcükleri seslere ayırma, sesleri atma, ekleme ve yeni sözcükler oluşturma gibi daha küçük parçalara ayrılacağının farkında olmak olarak tanımlanmıştır. Gillon (2004) ise ses bilgisel farkındalığı "*söylenen sözcüklerin daha küçük parçalara ayrılabilceğini kavramak*" olarak açıklamıştır.

Araştırmacılar, ses bilgisel (fonolojik) farkındalık becerilerini; uyak farkındalığı, başlangıç ve bitiş sesine göre eşleştirme, cümle içindeki sözcükleri fark etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ayrılan heceleri birleştirme, sözcüklerin başlangıç ve bitiş sesini

atma olmak üzere sekiz alt boyutta incelemişlerdir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Neuman (2014)'a göre ses bilgisel farkındalık çocukların okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır.

Ses bilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı ve gelişimi için okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Bu becerinin desteklenmesi için çocukların dilin sesleriyle ilgili farkındalıklarını artıracak etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öykü uyaklı şiir ve şarkılar dinleme ve söyleme, sözcüklerin aynı sesle başlayanlarını eşleştirme vb. çalışmaları içermelidir (Çetin, 2020). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin de çocukların ses bilgisel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Şimşek, 2017).

Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999), düşük sosyo ekonomik seviyeye sahip ailelerden gelen iki-beş yaş arasındaki 95 çocukla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç grup oluşturmuştur. Bu gruplar; geleneksel yöntemlerle kitap okunan grup, etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı grup ve hiçbir müdahale programı uygulanmayan kontrol grubudur. Her iki kitap okuma yönteminin kullanıldığı gruplardaki çocuklara altı hafta süren bir okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan sonra çocuklara ses bilgisel farkındalık, sözel dil, dinlediğini anlama ölçümlerini içeren son testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda her iki müdahale programında (etkileşimli ve geleneksel kitap okunan gruplar) bulunan çocukların puanlarında artış gözlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde etkileşimli kitap okunan gruptaki çocukların sözel dil puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

2.2.3. Yazı Farkındalığı

Erken okuryazarlığın alt bileşenlerinden biri de yazı farkındalığı becerisidir. Bu beceri çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir, bu araştırmacılardan biri de Clay'dir (Karaman ve Aytar, 2016). Yazı farkındalığı, çocuğun yazıyla ilgili kavramları algılama becerisidir. (Justice ve Ezell, 2001).

Yazı farkındalığı, çevresel yazı, yazılı işaretler ve grafikler hakkındaki bilgileri, yazı ve logoları tanımlama, resimlerle grafik arasındaki ayırım yapabilme, konuşma ve yazma arasındaki ilişkileri anlatan bilgileri de ifade eder (Çetin, 2020). Bu beceri, yazının yönünü ve yazının anlam içerdiğini fark etmeyi kapsamaktadır (Ayaz, 2015).

Çocuklarda yazı farkındalığının çevrelerinde sıklıkla gördükleri yazı ve sembolleri tanımaya başlamaları ve bunları fark etmeleriyle geliştiği söylenebilir (Bayraktar ve Temel, 2015).

Ezell ve Justice (2005), çocuklarda yazı farkındalığının gelişimini beş maddede açıklamışlardır: İlk olarak çocuklar etraflarında bulunan yazıları keşfederler. İkinci aşamada, çevresel yazıların yanında gazete, dergi, katalog, gibi yazılı dille daha çok bağlantılı olan yazıları ayırt ederler. Bu aşamada yazı yönünü fark ederler. Üçüncü aşamada yazının şekli ve amacıyla ilgili bilgileri anlamaya başlarlar. Dördüncü aşamada, çocuklar yazı kavramlarının gelişmesine ve yazının işlevini anlamasının yanında yazının bir iletişim aracı olarak kullanıldığını da anlamaya başlar. Beşinci aşamada, yazıya yönelik kapsamlı bilgileri öğrenir ve becerileri kazanmaya başlarlar. İki sözcük arasındaki farkı ve benzerliği fark eder. Yaklaşık olarak altı yaş civarında bu becerilerin geliştiği görülür. Yazılan sözcükler ile konuşulan sözcükleri birbirleriyle ilişkilendirebilirler. Bu aşamadan sonra ise çocuklardan okuma yazma öğrenmeye başlaması beklenmektedir.

Çocukların kitaplarla tanışmaları, okuryazar bir çevrede bulunmaları, ilgi duydukları yazılı ve görsel materyaller hakkında konuşmaları yazı farkındalığı becerilerini desteklemektedir (Bayraktar, 2020). Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011)'e göre çocuk tarafından kitabın nasıl tutulacağına bilinmesi, kitabın adının bulunması, sayfaların doğru yönde çevrilmesi ve yazı yönünün bilinmesi yazı farkındalığının gelişimini göstermektedir.

Okul öncesi dönemde yapılacak yazı farkındalığı çalışmalarını etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanarak desteklemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çocuklarla birlikte kitap okumanın onların yazı farkındalığı becerilerini desteklediği ifade edilmektedir (Bayraktar, 2014; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Kindle, 2011).

Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, dört yaşındaki çocuklara öğretmenleri tarafından etkileşimli kitap okuyarak yazı farkındalığına ilişkin becerilerini geliştirmeye çalışılmışlardır. Çalışmanın kontrol grubunda yer alan çocuklara da geleneksel yollarla kitap okunmuştur. Araştırmancın sonuçlarına göre deney grubunda kitap okuma sürecinde yazı farkındalığı uygulamalarına yer verilmesinin erken okuryazarlık becerilerini diğer gruba göre olumlu yönde geliştirdiği ifade edilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan çocukların yazı farkındalığına ilişkin becerilerini kitap okuma yoluyla desteklemeye yönelik yapılan çalışmaların nicelik bakımından oldukça yetersiz olduğu belirtilmiştir (Karaman Benli, 2019). Bu nedenle etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak yapılacak olan çalışmaların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.4. Alfabe/Harf Bilgisi

Harf bilgisi, çocukların okumayı öğrenmeleri için gerekli olan erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeridir. Harf bilgisiyle çocuklar aynı harfin farklı şekillerde görünebileceğini, harflerin isimleri olduğunu ve harflerin seslerle ilişkili olduğunu bilirler. Bu bilgi okuma yazmayı öğrenmek için önemlidir (Yazıcıoğlu, 2021). Bradley ve Jones (2007) harf bilgisinin şekil, isim, ses ve yazma olarak dört içerikten oluştuğunu belirtmiştir.

Çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması gereken bir beceri olan alfabe/harf bilgisi için belirlenen amaçlar aşağıda belirtilmektedir:

- Büyük – küçük harfleri tanımak,
- Kendi adında olan harflerin küçük hallerini tanımak,
- Etrafında gördüğü yazılarda tanıdığı harfleri ayırt etmek,
- Söylediği sözcükteki sesin şeklini tanımak,
- Kullandığı sözcükte geçen harfleri bildiğini gösterecek ifadelerde bulunmak (top sözcüğünde “t” var gibi),
- Sık kullandığı sözcükleri yazılarda tanımaya başlamak (Kendi adı gibi) (Morrow, 2007).

Çocukların ilerleyen akademik süreçte okuma yazma performansını belirlemede alfabe/harf bilgisini etkileyen temel faktörler de önemlidir (Uyanık ve Kandır, 2010). Küçük çocukların 45 aylıkken ve altı yaştaki harf bilgileri değerlendirildiği bir araştırmada erken yaşlarda kazanılan harf bilgisi becerisinin ileriki yaşlarda kazanılacak erken okuryazarlık becerilerinin en güçlü belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir (Gallagher, Frith ve Snowling, 2000). Karakelle (2004), tarafından okul öncesi dönemdeki harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma kazanıldıktan sonraki okuma akıcılığının ne kadarını belirlediğini incelemek üzere yapılan başka bir

çalışmada hem harf bilgisinin hem de ses bilgisel farkındalık becerilerinin sene sonu okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu ve bu iki erken okuryazarlık becerisinin ortak belirleyicilik güçlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

2.2.5. Dinlediğini Anlama

Dinleme, anlama becerilerinin gelişimiyle başlar. Çocukların anlama becerilerinin gelişimi ise sözcük dağarcıklarına bağlıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinlediğini anlama becerisinin okuma yazma öğrenmeden önce kazanılması gereken beceriler içerisinde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Küçük yaşlarda edinilen dinlediğini anlama becerisinin, gelecek dönemde okuduğunu anlama becerilerini desteklediği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007). Bu nedenle dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinlediğini anlama becerisi çocukların sözel dil gelişimiyle bağlantılıdır. Sözel dille ilişkili üç alt beceri vardır (Hagtvet, 2003; Kendeou ve diğerleri, 2005). Bunlar; sözcük dağarcığı, cümle kurallarına ilişkin bilgi ve beceriler ile biçimsel farkındalık becerileridir. Lyster-Halaas, Snowling, Hulme ve Lervag (2020) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, 323 çocuk okul öncesinden dokuzuncu sınıfa kadar izlenmiştir.

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki ses bilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi gibi becerilerinin dokuzuncu sınıftaki okuduğunu anlama performansının %69.2'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gough ve Tunmer (1986) okuduğunu anlama becerisini basit okuma modelinde iki bölümle açıklamıştır. Bu beceriler; sözcüğü analiz etme (sözcüklerin işlevi, sözcüklerin anlam boyutları, sözcüklerin isimlendirilmesi) ve sözel dili anlama becerileridir. Bu modele göre, çocukların okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları zorlukları fark edebilmek için sözcüğü analiz etme ve sözel dili anlama becerilerinin üzerinde odaklanması gerekmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Tunmer, 2008).

Yeni gelişimsel/öğretimsel model ise, bu iki beceri (dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama) arasında belirtilen bu ifadeleri desteklemektedir (Kendeou ve

diğerleri, 2005). Araştırmacıların geliştirdikleri modele bu ismi vermelerinin en önemli nedeni, çocukların okumayı öğrenme süreci başlamadan, yani erken çocuklukta ileride okuduğunu anlama becerilerinin desteklenebileceğini göstermesidir.

Konuyla ilişkin yapılan alan yazın taramasında, dinlediğini anlamının çocukların okuduğu metinleri anlama becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin farklı çalışmaların olduğu ancak tamamının yurt dışındaki çalışmalara ait (Fletcher ve diğerleri, 2002; Isbell ve diğerleri, 2004; Kendeou ve diğerleri, 2005; Ouellette, 2006; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland, 1995) olduğu ifade edilmiştir.

Yurtiçinde yapılan okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde ise, bu becerinin genellikle okuma yazma öğrenmeden önce kazanılması gereken becerilere ilişkin, az sayıdaki çalışmada (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Ergül ve diğerleri, 2014; Kargın ve diğerleri, 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016) ele alındığı görülmektedir. Ek olarak öğretmenlerin çocukların dinleme becerileri ile ilgili okuma etkinliklerinde sıklıkla karşılıklı konuşmalar yaptıkları ancak çocukları okuma sırasında aktif hale getiremedikleri söylenebilir (Ergül ve diğerleri, 2015). Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocuğun okuma sürecine etkin katılımını desteklediği düşünüldüğünde okul öncesi dönemde çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede kitap okumanın katkısının büyük olacağı düşünülmektedir.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Yararlanılan Kitap Okuma Yöntemleri

Resimli öykü kitapları çocukların hayatlarına giren ilk iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocuklar resimli öykü kitapları sayesinde okuma yazma öncesinde bazı temel becerileri kazanırlar. Erken çocukluk döneminde kitap okumanın en önemli yararlarından biri de okuma yazma öncesinde yazı farkındalığını destekleyerek geliştirmesidir (Christmann, Lachmann ve Wesseling, 2017). Araştırmalar, okul öncesi dönem çocukları için okuma yapmanın dil ve erken okuryazarlık gelişimi için de etkili olduğunu göstermiştir. (Blewitt, Rump, Shealy ve Cook, 2009; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008). Teale (2003)'e göre çocukların iyi birer okuryazar olmaları için temel becerilerin desteklenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi yıllarda öğretmenler sadece ses tonu, jest ve mimik kullanarak resimli öykü kitaplarını anlatabilirler fakat bu uygulama çocukların dikkatini çekmekte çeşitli zorluklar yaşanmasına ve çocukların öyküden sıkılmalarına neden olabilir

(Melekoğlu ve Melekoğlu, 2012). Resimli öykü kitaplarından en üst düzeyde verim alabilmek için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır.

Çocukların gelişim özelliklerine göre seçilen kitabın; kim tarafından ve hangi kitap okuma yöntemiyle okunduğu, okuma sürecine katılan çocuk sayısı okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Goldin-Meadow ve arkadaşları, 2014; Marulis ve Neuman, 2013; Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Çocuklara kitap okurken kullanılabilir farklı kitap okuma yöntemleri vardır. Bu yöntemler; geleneksel kitap okuma, elektronik kitap okuma ve etkileşimli kitap okumadır.

2.3.1. Geleneksel Kitap Okuma

Geleneksel kitap okuma yöntemi, bir yetişkinin, kitabı dinleyen kişiye soru sormadan, diyalog kurmadan okumasıdır (Şimşek, 2017). Bir diğer tanımlamaya göre, geleneksel okuma yöntemi soru ya da sözel etkileşim olmadan yetişkinin ya da okuyucunun öyküyü doğrudan okumasıdır (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016). Geleneksel okumada öğretmen öyküyü okur; çocuklar dinleyerek öyküyü anlamaya çalışır, çocuklardan çok süreci öğretmen yönlendirir (Wasik ve Bond, 2001).

Öğretmen aktif bir role sahipken, çocuklar sadece dinleyicidirler (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Geleneksel kitap okuma yöntemi yetişkin öncülüğünde ilerler, bu nedenle okuma sürecinin yetişkin/okuyucu odaklı olduğu düşünülmektedir (Erdoğan, 2020). Yapılan çalışmalara göre ülkemizde en sık kullanılan kitap okuma yöntemi geleneksel kitap okuma yöntemidir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016, Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2021).

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015), yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin etkinliklerinde öyküyü nasıl okudukları ve öyküyle ilişkili sordukları soruları ayrıntılı incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 16 öğretmenin Türkçe etkinliklerini videoya kaydetmeleri istenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine az zaman ayırdığı, çok az sayıda öğretmenin etkileşimli kitap okuma yöntemini kullandığı ve çoğunlukla açık uçlu olmayan soruları çocuklara sordukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlere çocuğun aktif olduğu okuma süreci planlamaları ve çocukların düşünme becerilerini geliştirecek açık uçlu soruları daha fazla kullanmaları önerilmiştir.

2.3.2. Elektronik Kitap Okuma

Dijital bir dünyada doğan ve dijital nesil olarak adlandırılan bir neslin varlığı ve bu neslin kendi gereksinimlerini zamana göre belirleyerek kendi çocukluk kültürünü yarattığı kabul edilmektedir (Bassiouni ve Hackley, 2014).

Günümüzde erken çocukluk döneminde elektronik araçların kullanımının arttığı gözlemlenmektedir. Elektronik kitapların okunması, bir tür dijital okumadır (Işıtan, 2013). Bu yöntemde çeşitli web siteleri kullanılabilceği gibi öğretmenler, Powerpoint gibi programlar kullanarak kendi öykülerini de oluşturabilirler.

Elektronik kitaplar ile ilgili araştırmaları irdeleyen bir çalışmada Moody (2010) nitelikli elektronik kitapların sözcük bilgisi gelişimini, öyküyü anlama boyutlarında okuryazarlığı desteklediğini, düşük kalitede elektronik kitapların kitaptaki içerikle ilgisiz animasyonlar ve sesler sunduğunu ifade etmektedir.

Elektronik kitaplar okurlarına değişik sesler ve animasyonlar sağlamakta ve yazılı kitaplar gibi bazı alanlarda çocukları desteklemektedir. Neumann ve Neumann (2017) elektronik kitapların yazı becerilerini ve harf bilgisini desteklediğine dair kanıtlar olduğunu ancak erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin tam anlamıyla bilinmediğini belirtmişlerdir. Bratitsis, Kotopoulos ve Mandila (2012) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmalarında dijital ortamda öykü tasarlayan çocuklarla, geleneksel öykü anlatımı yöntemini kullanarak öykü tasarlayan çocukları karşılaştırmıştır. Bulgular dijital öykü anlatımı yönteminin çocukların güdülenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Zipke (2017) tarafından yapılan farklı bir araştırmada ise interaktif elektronik kitapların sözcük tanıma ve öyküyü anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma dört-beş yaş aralığında 25 çocukla yapılmıştır. Öncelikle çocukların interaktif kitaplar sayesinde geleneksel kitap okuma sürecine oranla çok daha fazla sözcük öğrendiklerini ancak öyküyü anlama konusunda her iki grubun da benzer sonuçlar aldığını belirlemek amaçlanmıştır. Daha sonra interaktif kitap okunması sırasında öğretmenlerin de uygulamaya eşlik etmeleri istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; öğretmenler çocuklarla etkileşim içine girdiğinde çocukların öyküyü anlama ve sözcük tanıma puanları artış gösterirken bu kez iki grup arasında bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin tercih ettikleri uygulama sorulduğunda tamamının e-kitap uygulamasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların dijital bir dünyada büyüdüğü düşünülürken, onların ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak sınıf ortamında interaktif elektronik okumalar yapılabilir.

2.3.3. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma yönteminin anlaşılabilmesi için paylaşımlı okumadan bahsedilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Paylaşımlı kitap okuma; bir kitabın yetişkin tarafından okunurken, aynı zamanda kitaba ilişkin yorumların yapıldığı, çocuğun okuma sürecine aktif katıldığı ve düşüncelerini açıkladığı bir kitap okuma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Paylaşımlı kitap okuma sırasında, çocuğun becerilerini desteklemek amacıyla yetişkinler, davranışlarını çocukların anlayabileceği şekilde gösterirler. Justice ve Pullen (2003) paylaşımlı kitap okumaya ilişkin iki ayrı yöntem belirtmiştir: *a) diyaloga dayalı / etkileşimli kitap okuma* ve *b) yazıya vurgu yapma*. Bu durumda Justice ve Pullen (2003) tarafından; etkileşimli kitap okuma, paylaşımlı okuma başlığında bir alt yöntem olarak görülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, kitabı okuyan kişi ve çocuk arasında aktif bir etkileşim kurma yoluyla yapılan Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen kitap okuma yöntemidir (Whitehurst ve diğerleri, 1988). Kitap okuma sırasında, yetişkin çocuğa sorular sormakta, konuşması için fırsatlar vermekte ve çocuğu cesaretlendirmektedir (Flynn, 2011). Bu yöntemin temel amacı kitabı okuyan kişi ile dinleyen kişinin süreç içerisinde rollerinin değişmesidir. Dinleyen kişi, kitabı okuyan kişinin yardımıyla öyküyü anlatan kişinin yerine geçmeyi öğrenmektedir. Kitabı okuyan kişi aktif bir dinleyici ve soru soran konumundadır. Yetişkin öyküyü okurken çocukları konuşmaları için yönlendirmekte, farklı sözcüklerin ne anlama geldiğini ifade etmekte ve okuma sürecinde anlamı öğrenilen sözcükleri yineleyerek öğrenmeyi desteklemektedir (Justice ve Pullen, 2003).

Whitehurst ve diğerleri (1994), etkileşimli kitap okuma sürecinde konuşmayı başlatma ve sürdürme teknikleri belirlemişlerdir. Bu teknikler öyküyü okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve öyküyü okuduktan sonra yetişkinler tarafından ilgili yerlerde kullanılır (Sarıca, 2016). Konuşmayı başlatma teknikleri:

- Tamamlama (completion),
- Hatırlama (recall),

- Açık uçlu sorular sorma (open-ended questions)
- 5N soruları sorma (wh-questions),
- Yaşama bağlantı kurma (distancing) sorularını içermektedir.

Bu sorulara ait örnekler ve Sarıca (2016)'ya göre soruların çocukların gelişimlerine etkileri aşağıda verilmiştir:

Tamamlama soruları: Çocuktan öyküdeki bir cümleyi ya da ifadeyi tamamlaması istenir. Örneğin; yetişkin kitabı okurken cümleyi, 'Ali eve doğru hızlıca koşarken ayağı taşa takıldı ve' şeklinde yarım bırakarak çocuktan cümleyi tamamlaması istenir.

Çocuktan "Düştü" yanıtını vermesi beklenir. Bu uygulama çocuğun dinlediğini anlama becerilerini destekler.

Hatırlama soruları: Çocuğa öyküde yer alan olay ya da karakterler hakkında sorular sorulur. Örneğin, "Evde Ali'yle birlikte kim vardı?" şeklinde sorular sorulabilir. Bu sorular çocuğun öyküye ilgisini ve detaylara dikkat etme becerisini destekler.

Açık uçlu sorular: Kitaplardaki resimlere dikkat çekilerek anlatım becerilerini geliştirici açık uçlu sorular sorulur. Çocuktan resimde anlatılan olayı tanımlaması veya resimde gördükleri ile ilgili konuşması istenir. Örneğin, 'Bu resimde neler oluyor, anlatır mısınız?' şeklinde sorular sorulabilir. Bu sorular ile çocuğa dili kullanması için fırsat verilir.

5N (ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede) 1K (kim) soruları: Çocukların sözcük hazinesini geliştirici sorularıdır. Resimdeki bir nesnenin ya da eylemin işaret edilerek isimlendirilmesi istenebilir, karakterin hissettikleri düşündükleri ya da olayların gidişatı ile ilgili sorular sorulabilir. Örneğin, yetişkin resimdeki nesneyi göstererek 'Bu nedir?' diye sorabilir. "Denizaltı" cevabından sonra "Ne işe yarar?, Nerede kullanılır?" sorularını da sorabilir. Bu soru çeşidi çocukların sözcük dağarcığını geliştirebilir.

Öyküyü günlük yaşamla ilişkilendiren sorular: Çocuklara olayları ya da kişileri kendi yaşamından bir şeylerle ilişkilendirerek cevap verebileceği sorular sorulur. Örneğin, "Siz hiç denizaltı gördünüz mü?, Nerede?, İki hafta önce okuduğumuz bir dergide bir denizaltının resmi vardı hatırlıyor musunuz?" gibi sorular sorulabilir. Bu sorular çocuğun öyküleri ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurmasını sağlayarak köprü görevi görür. Ayrıca çocuğa dili kullanması için fırsatlar sunar.

Bunun yanı sıra yetişkin tarafından çocukların konuşma sürdürme teknikleri de yapılandırılmıştır. Bunlar:

Konuşmayı başlatma (prompt),

Çocuğun yanıtlarının değerlendirilmesi (evaluate),

Çocuğun yanıtını uygun sözcük veya cümlelerle genişletme (expand),

Çocuktan yanıtını tekrarlamasını istemedir (repeat) (Vally, 2012; Whitehurst ve diğerleri, 1994).

Konuşmayı sürdürme tekniklerine göre örnek bir etkinlik şu şekilde gerçekleştirilebilir ve Sarıca'ya göre (2016) çocukların gelişimlerine etkileri şu şekildedir:

Teşvik Etme-Başlatma: Çocuktan resimdeki bir nesneyi isimlendirmesi istenir ya da öyküdeki karakterler hakkında soru sorulur. Örneğin; yetişkin ve çocuk üzerinde kamyon olan bir kitabın sayfasına bakarken, yetişkin ‘Bu nedir?’ diye sorar. ‘‘Kamyon’’ yanıtını alır. Bu soru çocuğun dikkatini artırmak, çocuğun öyküyle ilgilenmesini sağlamak ve öykü hakkında bilgisi ile sözcük bilgisini artırmak amaçlıdır.

Değerlendirme: Çocuğun yanıtının doğru olup olmadığı ve nasıl eklemeler yapılabileceği düşünülür. Örneğin, çocuk ‘‘Kamyon’’ diye cevap verir. Yetişkin ‘‘Evet, doğru’’ diyerek çocuğun söylediğinin doğruluğunu değerlendirmiş olur. Bu aşamada çocuğa yanıtı hakkında bireysel olarak dönüt verilir ve yeni bir bilgi eklemesi için desteklenir.

Genişletme: Çocuğun cevabı genişletilir. Örneğin, yukarıdaki örnekte devam eden diyalog ‘‘Bu büyük, kırmızı bir itfaiye kamyonu değil mi’’ diyerek genişletilir. Bu uygulama çocuğu söyleyeceğinden biraz daha fazla söylemesi için teşvik eder.

Tekrar Etme: Çocuğun genişletilen yanıtı tekrar etmesi istenir. Örneğin, çocuğun ‘‘Büyük, kırmızı itfaiye kamyonu’’ demesi beklenir. Bu yolla da çocuğun dili kullanmasına destek olur.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Etkileşimli kitap okumanın; çocukların öykü hakkında sorulan soruları yanıtlamasına dayandırıldığı düşünüldüğünde öyküyü okumaya başlamadan önce kitap kapağı çocuklara gösterilerek tanıtılmalıdır (Dixon- Krauss, Januszka ve Chae, 2010). Kitap kapağındaki görseller incelenerek çocuklara sorular sorulmalıdır, öykünün adı yazı yönü işaret edilerek söylenmelidir. Kitap kapağındaki yazar ve çizerin adına dikkat çekilerek ne iş yaptıkları konusunda farkındalık oluşturulabilir. Kitapların bir yayınevi tarafından basıldığı ifade edilerek yayınevi logosu hakkında sohbet başlatılmalıdır.

Öyküyü okuma sırasında kitabın tüm çocukların görebileceği şekilde tutulması, belirlenen hedef sözcüklere okurken vurgu yapılması, öyküyle ilişkili açık uçlu sorular sorularak çocukların merak duygularının desteklenmesi önemlidir. Ayrıca okuyucuların

öyküyü okurken ses tonlamaları ve vurgu yapımları, cümleleri okurken jest ve mimik kullanmaları, çocukların dikkatini okunan öyküye yönelterek, okuma sürecini daha eğlenceli hale getirdiği belirtilmektedir (Er, 2016).

Öykü bittikten sonra ise çocukların yorumları alınmalı ve çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik açık uçlu sorular sorularak öyküyü özetlemeleri sağlanmalıdır. Bu kitap okuma yönteminde sorulan sorular sayesinde çocuklar, yaşamı anlamlandırır, yaşanan olaylar arasında ilişki kurmayı öğrenirler (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010; akt. Erdoğan, 2020).

Yapılan çalışmalarda, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların okuma yazma öğrenmeden önce kazanmaları gereken becerileri desteklediği (yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı gibi) bulunmuştur (Efe ve Temel, 2018; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Etkileşimli kitap okuma ve geleneksel okumanın karşılaştırıldığı deneysel bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sözcük dağarcıklarına etkileşimli kitap okuma ve geleneksel okumanın etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre etkileşimli kitap okuma yöntemi uygulanan deney grubundaki çocukların sözcük dağarcığında önemli bir ilerleme olduğu, geleneksel okuma yapılan kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Opel, Ameer ve Aboud, 2009). Justice ve Ezell (2002) tarafından yapılan çalışmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının yazı farkındalığı becerilerine etkileşimli kitap okuma yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yazıdaki sözcükleri tanıma ve harf bilgisi becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek (2012) çalışmalarında, dört yaşındaki çocukların öğretmenlerine verdikleri eğitimle, çocukların kendilerine kitap okuyarak yazı farkındalığına ilişkin becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bu süreçte çalışmanın kontrol grubunda yer alan çocuklara da geleneksel yolla kitaplar okunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre kitap okuma sürecinde yazı farkındalığı uygulamalarına yer verilen deney grubunun erken okuryazarlık becerileri diğer gruba göre olumlu yönde desteklenebilmiştir.

Wesseling, Christmann ve Lachmann (2017) yaptıkları çalışmada, Almanya'da etkileşimli kitap okumanın üç ve beş yaş arasındaki 69 çocukla yazı farkındalığı ve ifade edici sözcük dağarcığına etkisini incelemiştir. İfade edici sözcük bilgisinin

ölçülmesi için bir Almanca sözcük testi kullanılmış ve yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesi için çocuklardan yazısız materyaller içinden yazılı öğeleri göstermeleri istenmiştir. Çalışma grubu, üç deney grubundan oluşmuştur. Araştırmada gruplara etkileşimli kitap okumanın kullanıldığı iki yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemlerden birincisi, çeşitli yazılı araç gereçlerle desteklenen etkileşimli kitap okuma, ikincisi ise yetişkin tarafından verilen etkileşimli kitap okuma uygulama desteğidir. Bu iki yöntemin de çocukların ifade edici dil ve yazı farkındalığı becerilerine olumlu katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Çocuklara kitap okumak sadece yazı farkındalığı becerilerini değil aynı zamanda anlama becerilerinin gelişiminde de önemli olduğu düşünülmektedir. Dinlediğini anlama becerisi için dil ve bilişsel becerilerin desteklenmesi önemlidir. Bu süreçte etkileşimli kitap okumanın etkili müdahale yöntemlerinden biri olduğu ifade edilmektedir. Okuma sürecinde kitapların çocukların dikkatini çekecek resim ve ayrıntılar içermesi, çocuklara etkileşim olanağı sunması daha etkili sonuçlara ulaşılmasını destekleyecektir (Alatlı, 2021). Öyküde geçen olaylara ilişkin ve öyküdeki olaylarla ilgili tahminde bulunmaya, sebep sonuç ilişkisi kurmaya, çıkarıma dayalı sorular sormanın ise çocukların düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Zucker ve Landry, 2010; akt Deniz, 2018).

Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder (2020) etkileşimli kitap okuma programının çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimine ve öyküdeki çıkarımsal anlatıları anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi alan 201 çocuk katılmıştır. Bu etkileşimli kitap okuma etkinliğinde yazısız resimli kitaplar yani sessiz kitaplar kullanılmıştır. Etkileşimli kitap okumanın çocukların çıkarımsal anlamalarını ve sözcük dağarcıklarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Araştırmacılar çocukların çıkarımsal anlamalarının ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi adına etkileşimli okumanın önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi sırasında çocuklara sorulacak sorular yeni sözcükler öğrenilmesini destekleyeceği gibi dinleme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitimde dinlediğini anlama becerisinin değerlendirilmesi ve desteklenmesinin çocukların ileriki yaşamlarındaki okuduğunu anlama performansları için etkili olduğu vurgulanmıştır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli kitap okumanın yararları düşünüldüğünde bu okumanın yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ek olarak, okul öncesi eğitimi program kitaplarına etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin alınabileceği belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ile verilerin analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisinin karşılaştırıldığı bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel iki ayrı araştırma kolunun birleştirilmesinden, bütünleştirilmesinden, birbiriyle ilişkilendirilmesinden veya iç içe geçirilmesinden meydana gelir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni, ilk olarak nicel verilerin toplanmasının ardından nicel sonuçların açıklanmasına ve detaylandırılmasına yardımcı olması için nitel verilerin toplanmasından oluşur (Creswell, 2019). Bu desen kapsamında ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanmıştır.

İki farklı kitap okuma yönteminin (etkileşimli ve geleneksel okuma) okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini nicel olarak incelemek amacıyla çalışma grubu hazır olduğu ve seçkisiz atama yapılamadığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği aşaması yarı deneysel desen özelliği taşımaktadır. Deneysel desen iki veya daha fazla çalışma grubunun karşılaştırıldığı çalışmalardır (Creswell, 2019).

Deneysel yöntemler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için kullanılan ve araştırmacının test ettiği bağımsız değişkenlerle pratik yaparak bağımlı değişkendeki değişiklikleri karşılaştırmasını sağlayan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014; Büyüköztürk, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ankara’da, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir kurumda 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin cinsiyet ve okul öncesi eğitime katılım durumlarına ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

<i>Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i>					
Kişisel Bilgiler	Değişkenler	Etkileşimli Kitap Okuma Grubu		Geleneksel Kitap Okuma Grubu	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	5	45.5	11	55
	Erkek	6	54.5	9	45
Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	10	90.9	16	80
	Hayır	1	9.1	4	20

Tablo 1’e göre etkileşimli kitap okuma grubundaki çocukların %45,4’ü kız, %54,6’sı erkek, geleneksel kitap okuma grubunun ise %55’i kız ve %45’i erkek çocuktan oluşmaktadır. Bu durum her iki grubun sayıca dağılımının yakın olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitime katılım durumları incelendiğinde etkileşimli kitap okuma grubundaki çocukların %90.9’u, geleneksel kitap okuma grubundakilerin ise %80’ninin daha önce okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın veri toplama süreci ile ilgili ayrıntılı bilgiler ile etkileşimli kitap okuma uygulaması ile ilgili örnek bir okuma formu bu bölümde verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde çocukların yazı farkındalığı ve öyküyü anlama becerilerini ölçmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Boyutu ile Öyküyü Anlama Alt Boyutu kullanılmıştır. Çalışmada dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla öykü kitaplarına ilişkin hazırlanan dinlediğini anlama soruları etkileşimli kitap okuma uygulamaları bittikten sonra öykünün öğeleri ve öyküye ilişkin çıkarımsal sorular olmak üzere iki başlık altında etkileşimli kitap okunan gruba sorulmuştur.

3.3.1.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı - Yazı Farkındalığı Alt Boyutu

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda beş alt boyut ve toplam 96 madde vardır. Yazı Farkındalığı alt boyutu bu değerlendirme aracının ikinci alt boyutudur. Bu alt boyutta toplam 16 madde yer almaktadır. Çocukların yazının yönünü, yazıyla ilgili kuralları, cümle-sözcük-harf bilgilerini, noktalama işaretlerini, ayırt edebilme becerilerini değerlendirir.

Yazı farkındalığı alt boyutundaki sorular, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yazılan *Küçük Ayak İzleri* isimli öykü kitabı okunarak çocuklara sorulmaktadır. Kitap 22 sayfadan oluşmaktadır. Değerlendirme aracı içindeki maddeler, doğru yanıtlar için "1" yanlış yanıtlar için "0" puan verilerek değerlendirilir. Ölçme aracında yer alan örnek iki madde Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Yazı Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Örnek Maddeler

Maddeler	Puanlama Ölçütleri
Kitabı hangi sayfadan okumaya başladığımı göster.	Çocuk, yazıların olduğu 1. sayfayı gösterirse puan alır.
Bu harfin büyük harfini göster. (Testi uygulayan, küçük b harfini ilgili sayfadan gösterir.)	Çocuk "B" harfini gösterirse puan alır.

Yazı farkındalığı alt boyutunun KR-20 güvenilirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenilirliği $r=0,72$, testin iki yarı güvenilirliği için hesaplanan split half değerinin 0.60 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Elde edilen bu sonuçlarla testin iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği açısından puanlarının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2013). Elde edilen bu sonuçların testin iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği açısından puanlarının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2013).

3.3.1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı – Öyküyü Anlama Alt Boyutu

Öyküyü Anlama Alt Boyutu Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda yer alan üçüncü alt boyuttur. Bu alt boyutta toplam dokuz madde vardır. Çocukların dinledikleri öyküyü anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu alt boyutta, “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabından yararlanılmaktadır. Bu amaçla çocuğa öyküyle ilgili sorular sorulur ve yanıtlanması istenir. Değerlendirme aracında yer alan maddeler, doğru yanıtlar için “1” yanlış yanıtlar için “0” puan verilerek değerlendirilir. Ölçme aracında yer alan örnek 2 madde Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öyküyü Anlama Alt Boyutuna İlişkin Örnek Maddeler

Maddeler	Puanlama Ölçütleri
Öyküdeki olay hangi mevsimde yaşanmış?	Çocuk, kar mevsimi, kış mevsimi derse puan alır.
Tavşanların isimleri neydi?	Çocuk, tavşanların isimlerinden birini bile söylese (Tostos ya da Paspas) puan alır.

Öyküyü Anlama alt boyutunun KR-20 güvenilirlik değeri 0.61, test tekrar test güvenilirliği 0.75 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.64 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kapsam ve yapı geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu alt boyuttaki maddelerin kapsam geçerliğinin 0,75-1 arasında olduğu belirtilmiştir. Yapı geçerliğini belirtmek için yapılan ölçümlere göre verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ifade edilmiştir.

3.3.1.3. Dinlediğini Anlama Soruları

Araştırmacı tarafından çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla, etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı gruba okunan öykülerden öykünün öğeleri ve öyküye ilişkin çıkarımsal sorular olmak üzere iki başlık altında değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Ek 5'te sunulmuştur. Dinlediğini anlama sorularının hazırlanma sürecinde Stein ve Glenn (1979)' in geliştirdiği öykü yapısı kuramı incelenmiştir.

Stein ve Glenn, 1979; akt Özmen, 1999 öykü elementlerini şu şekilde belirlemiştir:

- Dekor (Öykünün nerede ve ne zaman geçtiği)
- Ana ve yardımcı karakterler (öykünün kahramanı, öyküdeki karakterler)
- Öykünün başlangıç olayı (problemin başlatan durum)
- Problem (öyküdeki temel sorun)
- Problemi çözme yolları (problemi çözmek için başvurulan etkinlikler)
- Sonuç (öyküdeki problemin nasıl bittiği)
- Ana fikir (öyküden çıkarılan ders)
- Tepki (başkarakterin olayla ilgili gösterdiği duyuşsal davranışlar).

Öykülerin giriş, karakterlere ilişkin bilgiler, problem durumu, problemin çözümüne yönelik olay ve sonuç içermesi gerektiği belirtilmektedir (Pinto, Tarchi ve Bigozzi, 2016). Bu özelliklerden yola çıkarak öykünün öğelerine ilişkin sorular oluşturulmuştur.

Öyküye yönelik çıkarımsal soruların oluşturulmasında ise alan yazında yapılan çeşitli araştırmalardan faydalanılmıştır. Paris ve Paris'e göre (2003) çocukların kitaplardaki resimlere baktıklarında anlam oluşturma süreci, yazılı sözcüklerden anlam oluşturmaya yönelik bilişsel çabalara benzer. Örneğin, çocuklar anlamsal ipuçlarına ve ön bilgilerine dayalı olarak resimlerdeki veya metinlerdeki karakterler, eylemler ve olaylar arasında ilişkiler kurarlar.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, çocukların öyküde yer alan olaylara, kahramanlara, yaşanan durumlara ilişkin çıkarımsal yorumlarını almak amacıyla duygular, nedensel yorum, diyalog kurma, tahmin, öyküyü özetleme başlıkları altında sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan bu sorular daha ayrıntılı bilgi alabilmek için

etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki çocuklara bireysel bir şekilde sorulmuştur.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Bu aşamada, uygulama sürecinde yararlanılan resimli öykü kitapları belirlenmiştir. Kitap listesi ile birlikte Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. İlgili karar Ek 2'te gösterilmektedir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de uygulama izni alınmış ve ilgili kurum tarafından okunacak resimli öykü kitapları incelenmiştir. İlgili izin Ek 1'te sunulmuştur. Ek olarak uygulamaya dahil edilecek çocukların velilerinden "Veli Onam Formu" alınmıştır. Bu form Ek 7'de verilmiştir. Ayrıca uygulama sürecine başlanmadan önce ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek uyaranlar ortadan kaldırılmış ve çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile kitabı görebilme durumları göz önüne alınarak sınıf ortamında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2.1. Uygulamada Okunan Resimli Öykü Kitaplarının Belirlenmesi

Resimli öykü kitaplarının belirlenmesi için okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki farklı öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Bu görüşlerin benzer olması sebebiyle üçüncü uzman görüşüne başvurulmamıştır. Bununla birlikte okunacak kitaplar seçilirken öncelikle çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca kitapların içerik ve biçimsel ölçütlerinden;

- Çocuklara açık uçlu soru sorulabilecek olay örgüsüne sahip olmasına,
- Kitaplarda giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin yer almasına,
- Etkileşimli kitap okuma yöntemi içinde kullanılan konuşmayı başlatma tekniklerini uygulamaya uygun öyküler olmasına,
- Kitapta yer alan resimlerin çocukların görebileceği büyüklükte olmasına,
- Kapakta yazarın, resimleyeninin adının ve yayınevinin logosunun bulunmasına,
- Dil bilgisi kurallarına uygun yazılmasına,
- Kitapların bazı sayfalarında yer alan yazıların dalgalı, renkli, sadece büyük harf, küçük harf gibi özelliklere yer verilerek çocuklar için daha dikkat çekici özellikte olmasına,

- Metin-resim ilişkisinin bulunmasına,
- Etkileşime fırsat verecek türde olmasına özen gösterilmiştir.

Belirlenen kitapların listesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Sürecinde Okunan Resimli Öykü Kitapları

Kitap	Yazar ve Çizer	Yayınevi
1-Bir Ağaç	Rodrigo Mattioli Çeviren. G. Gülce Karagöz	ABM
2-Bir Dostluk Masalı	Susanna Isern- Marco Soma Çeviren: Seçil Kıvrak	Uçanbalık
3-Ateşim Çıktı	Ayla Çınaroğlu	Yapıkredi
4-Bir Kavanoz Mutluluk	Davide Cali Çeviren: Hilal Aydın	Uçanbalık
5-Bir Milyon Ne Kadar Büyük?	Anna Milbourne Çeviren: Meltem Yenal Coşkun	Tübitak

3.3.2.3. Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları

Araştırmada etkileşimli kitap okuma yöntemiyle kitap okunan grupta yer alan 11 çocuğa beş resimli öykü kitabı 10 hafta boyunca üçer kez farklı okuma planları hazırlanarak (Ek 6’da gösterilmiştir) okunmuştur. Uygulamalar Nisan- Haziran 2021 tarihleri arasında yürütülmüştür. Uygulamada kullanılan resimli öykü kitapları, uygulama yapılmadan önce araştırmacı tarafından okunmuş ve kitaplarla ilgili gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Seçilen hedef sözcük ve yazı farkındalığı yönergeleri ile çocuklara sorulacak dinlediğini anlama soruları ve açıklamalar belirlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları için hazırlanan örnek bir okuma formu, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonu olarak üç bölüme ayrılmış bir şekilde aşağıda verilmiştir:

(Uygulama ile ilgili fotoğraflar Ek 3’te sunulmuştur.)

Kitabın Adı: Bir Ağaç

Süre: 20-25 dakika

Uygulamadaki çocuk sayısı: 11

Uygulama ortamı: Ankara’da özel bir kurumun anasınıfı

BİR AĞAÇ

Yazar: Rodrigo Mattioli
Çeviren: G. Gülce Karagöz
Yayınevi: ABM

HEDEF SÖZCÜKLER

Öğretilmesi Planlanan Hedef Sözcükler (Sayfa Numarası)	Çocuk Dostu Terimlerle Açıklanan Anlamları
1-Ağaç Dikmek (sayfa 1)	Bir ağaç fidanını toprakta oluşturulan çukura yerleştirdikten sonra üzerini toprakla kapatmak.
2- Kürek (sayfa 1)	Uzun bir sapı olan, toprak, kömür gibi doğada bulunan maddeleri bir yerden başka bir yere atmaya yarayan araç.
3-Dal (sayfa 3)	Ağacın gövdesinden çıkan kollara verilen isim. Örneğin, ağacın dalları, tıpkı bizim vücudumuzdaki kollara benziyor.
4- Çift (sayfa 4)	Birbirinin eşi olan eşyalara, hayvanlara ya da yan yana olan insanlara verilen isim. Örneğin: bir çift eldiven, bir çift kuş, bir çift elma gibi.
5-Karahindiba (sayfa 18)	Sarı çiçekleri, uzun ve yeşil yaprakları olan çok güzel bir bitki. Üflediğimizde bütün çiçekleri uçar. İzlemesi de çok keyifli olur.

Çalışılacak Yazı Farkındalığı Becerileri/Yönergeleri

1-Yazının Anlam İçermesi

- Yazının anlam içerdiğini fark etme. (Kitabın adı, yazarı ve yayınevi parmakla gösterilerek okunur. Kitabın adı bir Ağaç, yazarı Rodrigo Mattioli, kitabın yayınevi ise ABM.
- Okunan metnin bağlamını yani ne demek istendiğini anlama. (Size bu kitabın ilk sayfasını okuyacağım, bakalım bize neler söylüyor?)

OKUMA ÖNCESİ

Ön Kapağı Çalışma Süreci:

- Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve kapaktaki resimde gördüklerini anlatmaları istenir.
- Kapak sayfasındaki kız çocuğu gösterilerek, kitabın adını tahmin etmeleri istenir.
- Çocukların tahminleri alındıktan sonra, kitabın adı, yazarı ve yayınevi parmakla yazı yönünde işaret edilerek okunur. *Kitabın adı bir Ağaç, yazarı Rodrigo Mattioli, kitabın yayınevi ise ABM.* Ardından kitabın iç kapağındaki resimler gösterilir ve bu resimlere dikkat çekilir.
- Daha sonra bir sonraki sayfaya geçilerek kitabın yazarı ve çizerinin yabancı olduğu söylenir ve kitabı Türkçeye çeviren bir kişi olduğundan söz edilir. Kitabı çeviren kişinin isminin “Göyçen Gülce Karagöz” olduğu söylenir.
- Kitabın başlığına ve kapak resmine vurgu yapılarak kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur:
- Bu resimde neler görüyorsunuz?
- Sizce kız çocuğu ne yapıyor?
- Sizce elinde tuttuğu şeyin adı ne olabilir?
- Bu öyküde neler anlatılıyor olabilir?
- Daha önce içinde ağaç geçen bir öykü hatırlıyor musunuz?
- Çocukların öyküyle ilgili düşünceleri alındıktan sonra çocuklara öyküyü dinlemeleri söylenir ve “*Sizce bu kitabın ilk sayfasını okuyacağım bakalım bize neler söylüyor*” denilerek okumaya başlanır.

OKUMA SIRASI

Öğretimi Hedeflenen Sözcükler	Etkileşimli Kitap Okuma Soruları (T-H-A-5N1K-İ)
Ağaç Dikmek	<i>Alina nerede?</i> <i>Alina elindekilerle ne yapacak?</i> sorusu çocuklara yöneltilir. Çocukların yanıtları alındıktan sonra Alina'nın bir ağaç diktiği söylenir. "Ağaç dikmenin"; bir ağaç fidanının toprakta oluşturulan çukura yerleştirildikten sonra üzerini toprakla örtmek/ kapatmak olduğu ifade edilir. Çocuklara daha önce hiç ağaç dikip dikmedikleri sorulur ve yanıtları dinlenir.
Kürek	<i>Alina'nın elinde neler var?</i> Sorusu sorulur. Daha sonra Alina'nın elindeki kürek işaret edilerek küreğin; uzun bir saptan oluşan ve toprak, kömür gibi şeyleri bir yerden bir yere atmaya yarayan araç olduğu söylenir. Daha önce hiç kürek görüp görmedikleri sorulur ve sınıfa getirilen kürek resmi çocuklarla paylaşılır.
Kürek	<i>Alina elindeki kürekle sizce ne yapıyor olabilir?</i>
Dal	<i>"Alina, ağacı diktikten sonra ağaçta nasıl bir değişim olmuş?"</i> sorusu sorulur ve cevaplar alınır. Ağacın dalı gösterilerek <i>"Bakın burada bir dal büyümüş."</i> Dal; ağaçların gövdesinden çıkan kollara verilen isimdir. Ağacın dallarının vücudumuzdaki kollara benzediği söylenir.
Çift	Sayfada yer alan resimlere dikkat çekilir. Çocuklara <i>"bu sayfadaki resimde kaç tane kuş var?"</i> sorulur. Alınan cevaplardan sonra "çift" sözcüğüne vurgu yapılır. Çiftin, birbirini tamamlayan, birbirinin eşi olan şeylere denildiği açıklanır. Resimde "Bir çift kuş var." denilerek çift kelimesi parmakla işaret edilir. (Size gösterdiğim bu cümlede "Çift" sözcüğü yazıyor). Çocuklarla birlikte çift sözcüğü tekrar edilir.
Dal	<i>"Bu sayfada kaç tane dal görüyorsunuz?"</i> sorusu yöneltilerek, çocukların ağaçtaki dalları saymaları istenir ve dal sözcüğü tekrarlanır. "Peki dalda kaç tane kuş var?" Haydi sayalım! 1,2! 2 kuş! Dalda 2 kuş var.
Karahindiba	Bu sayfaya gelindiğinde içinde karahindiba geçen cümle okunur. Daha sonra <i>"Karahindiba nedir?"</i> sorusuyla çocukların cevapları alınır. Sayfadaki karahindiba görselleri işaret edilir. "Bu bir karahindiba. Sarı çiçekleri, uzun ve yeşil yaprakları olan bir bitki." <i>Daha önce bu bitkiyi görmüş müydünüz?</i> sorusuyla çocukların cevapları dinlenir.

OKUMA SONRASI

Dinlediğini Anlama Soruları
Bu öykünün adı neydi?
Alina hikâyenin başında ne yapmaya karar verdi?
Alina ağaç dikmeden önce elinde neler vardı?
Alina elindeki kürekle neler yaptı?
Ağacın dallarında neler gördün?
Gece olduğunda tohumlar nereden uçtu ve nereye düştü?

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada çocukların aldığı ön test-son test puanları belirlenmiştir. Bu puanlar istatistiksel analiz için SPSS 22.0 programına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde hangi testin kullanılacağını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarının ön ve son test, histogram ve Q-Q plot grafik çıktıları; çarpıklık değerleri -.733 ile .194 arasında ve basıklık değerleri -.1,485 ile -131 arasında değişmektedir. Shapiro Wilk-W ve Kolmogorov-Smirnov Testleri kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi (.86, $p < .05$) ve Kolmogorov-Smirnov (.23, $p < .05$) normallik testi sonuçları incelenmiş, toplam puanların dağılımı ile hipotetik normal dağılım arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar fark olduğu görülmüştür. Böylelikle veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler olan Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında kullanılan anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamada dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen öykünün öğelerine ve öyküyle ilişkili çıkarımsal sorulara verilen yanıtlar betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Betimsel analizde temel amaç çeşitli veri toplama teknikleri sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz yapılma ihtiyacı duyulmayan verilerin düzenlenmesinde kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular ve yorumlar kısmında araştırmanın alt amaç soruları takip edilerek bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt sorusu olan ‘‘Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların ön test puanları arasında yazı farkındalığı / dinlediğini anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ sorusuna yanıt bulmak amacıyla Mann Whitney-U Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5

Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Yazı Farkındalığı Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Yazı Farkındalığı	Etkileşimli Okuma	11	15.32	168.5	102.5	.75
	Geleneksel Okuma	20	16.38	327.5		

Tablo 5’deki etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların yazı farkındalığı ön testinden elde ettikleri Mann Whitney-U testi sonuçları görölmektedir. Tablo 5 incelendiğinde her iki grupta yer alan çocukların ön test yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür ($U=102.5$, $p>05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında iki grup arasında fark olmadığı, grupların ön testte yazı farkındalığı puanları açısından benzer olduğu görölmüştür.

Ön test puanlarının farklılık göstermemesinde; etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarında yer alan çocukların benzer sosyoekonomik özelliklere sahip

ailelerden gelmelerinin ve aynı yaş grubunda olmalarının, daha önce okul öncesi eğitime katılmış olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Dinlediğini Anlama Ön Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dinlediğini Anlama	Etkileşimli Okuma	11	16.50	181.5	104.5	.08
	Geleneksel Okuma	20	15.73	314.5		

Tablo 6’da etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların dinlediğini anlama ön test puanlarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde her iki grupta yer alan çocukların ön test dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=104.5, p>05). Sıra ortalamaları incelendiğinde grupların dinlediğini anlama puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 5 ve Tablo 6’da göre etkileşimli kitap okuma uygulamaları öncesinde her iki grup arasında yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerileri açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların, aynı okulda eğitim alıyor olması, aynı yaş grubu ve özelliklerine sahip olması ve benzer demografik özellikler taşımasının bu beceriler arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasında etken olduğu düşünülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan “Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların son test puanları yazı farkındalığı / dinlediğini anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla Mann Whitney-U Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Yazı Farkındalığı Son Test Puanları
Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazı Farkındalığı	Etkileşimli	11	23.64	260	26	.00*
	Geleneksel Okuma	20	11.80	236		

*p<.05

Tablo 7’de, etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların yazı farkındalığı son testinden elde ettikleri Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 7 incelendiğinde her iki grupta yer alan çocukların son test yazı farkındalığı puanları arasında etkileşimli kitap okuma grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=26, p<.05).

Bu bulgu, etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ve yazı farkındalığı becerilerini desteklediği söylenebilir. Benzer çalışmalarda; Efe ve Temel (2018) etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediğini, Evans ve diğerleri (2008) 3-5 yaş arasındaki çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların yazıya olan ilgisine olumlu bir etkisi olduğunu, Justice ve Sofka (2010) da okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin kitap okuma etkinlikleriyle birlikte geliştiğini ifade etmişlerdir. Mol ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırmada hem yazı farkındalığı becerilerini geliştirmek için yapılan eğitim programlarının hem de etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların yazı farkındalığına yönelik kazanacakları beceriler üzerinde önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Lovelace ve Stewart (2007) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise 4-5 yaşlarındaki çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla yazı kavramları bilgilerinin belirgin bir şekilde arttığını ve tekrarlanan girdilerle yazı kavramları bilgilerini öğrenmeye ve sürdürmeye devam ettiklerini göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların alan yazında bulunan farklı araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Goulding, Dickie ve Shuker (2017) yazı farkındalığını ‘yazıyı ayırt edebilme, bir kitabın nasıl tutulacağı, sayfaların nasıl ve ne tarafa doğru çevrileceğinin, kitap kapaklarında yer alan bazı öğelerin öğrenilmesi’ olarak tanımlamışlardır. Bu

araştırmada etkileşimli kitap okuma programı içeriğinde yer alan yazı farkındalığıyla ilgili yönergelerin bu becerileri desteklediği ifade edilebilir.

Tablo 8

Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Grupları Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Dinlediğini Anlama	Etkileşimli	11	19.91	219	67	.06
	Okuma					
	Geleneksel Okuma	20	13.85	277		

Tablo 8’de etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların dinlediğini anlama son test puanları Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma grubunda yer alan çocukların son test dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($U=67$, $p>.05$). Her iki grubun aynı okulda, sorgulama temelli bir eğitim alıyor olmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan ‘‘Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma gruplarındaki çocukların ön test-son test puanları arasında yazı farkındalığı / dinlediğini anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ sorusuna cevap bulmak amacıyla Mann Whitney-U Test analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9-10-11-12’de gösterilmiştir.

Tablo 9

Etkileşimli Kitap Okuma Grubu Yazı Farkındalığı Becerileri Ön Test - Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yazı Farkındalığı	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-2.80	.00*
	Pozitif Sıra	10	6.45	64.5		
	Eşit	0				

* $p<.05$

Tablo 9’da etkileşimli kitap okuma grubundaki çocukların yazı farkındalığı ön test ve son puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamaları öncesi ve sonrası yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.80$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklendiği sonucuna varılabilir. Etkileşimli kitap okuma sürecinde tekrarlı okumalar yapılmasının bu becerilerin gelişiminde önemli olduğu düşünülmektedir. Parkes (1998) bir yazılı metnin tekrarlanan okumalarında, her okumada çocukların kitaba yönelik değişik bir ögeyi ayırt etmesini desteklediği belirtmektedir (Parkers, 1998; akt Evans, 2015). Tekrarlı okumaların çocukların anlam sürecine, öykülerdeki öğeleri öğrenmelerine, olay sıralama becerisi kazanmalarına ve yazı dilini anlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Bayraktar, 2013; Er, 2016). Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulamalarında yazıya, yazının yönüne ve yazıyla ilişkili kavramlara vurgu yapılması önemlidir. Yazı farkındalığı becerilerini desteklemek için yapılacak etkileşimli kitap okuma (EKO) uygulamalarında çocuklara kitabın kapağını anlatma, kapaktaki görseller hakkında konuşma, öykünün ismini okuma, öykünün yazarını ve yazarın ne iş yaptığını tanıtmaya, yayınevinin logosunu gösterme gibi bilgilerin kitabın ön ve arka yüzünde bulunduğu belirtilmeli ve çocukların bu kavramlara ilişkin merak ettiği soruları sormasının desteklenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Bayraktar, 2021).

Hazırlanan etkileşimli kitap okuma programında yazıyla ilgili kavramlara yer verilmesinin, okurken vurgulamalar yapılmasının çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemekte etkili olduğu söylenebilir. Ek olarak, çocukların kitap okuma sürecine ilgiyle ve dikkatle katılmasının bu sonucu elde etmede önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda kitap okumanın çocukların ilgi duyduğu kitaplarla yapılmasının okuma sürecinin keyifli ve verimli geçmesini sağladığı ifade edilmektedir (Bayraktar, 2013).

Tablo 10

Geleneksel Kitap Okuma Grubu Yazı Farkındalığı Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yazı Farkındalığı	Negatif Sıra	9	7.39	66.50	-1.517	.12
	Pozitif Sıra	4	6.13	24.50		
	Eşit	7				

Tablo 10'da geleneksel kitap okuma grubundaki çocukların yazı farkındalığı ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = -1.517$, $p > .05$). Geleneksel kitap okuma grubundaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinde gelişme görülmemiştir.

Tablo 11

Etkileşimli Kitap Okuma Grubu Dinlediğini Anlama Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Dinlediğini Anlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.232	.02
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	5				

* $p < .05$

Tablo 11'de etkileşimli kitap okuma grubundaki çocukların dinlediğini anlama becerileri ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamaları öncesi ve sonrası dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.23$, $p < .05$). Ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmesinde, etkileşimli kitap okuma uygulamalarında okuma sırasında ve okuma sonunda öyküye, kahramana, olaylara ilişkin soruların etkili olduğu, bu soruların çocukların dinlediğini anlama becerilerini desteklediği, okunan öyküye ilişkin çıkarımlarda bulunmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Alan yazındaki çalışmalara göre dinlediğini anlama becerisi, çoğunlukla olay örgüsüne ilişkin sorulara yanıt verme ve öyküleme boyutunda çalışılmıştır (Lonigan,

Schatschneider ve Westberg, 2008; akt Kargın ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada öyküye yönelik çıkarımsal sorular sorulmasının dinlediğini anlama becerileri için önemli olduğu düşünülmektedir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2016) ise dinlediğini anlama becerisinin okul öncesi dönemde desteklenmesinin ve geliştirilmesinin çocukların ilerideki okuduğunu anlama becerileri için önem arz ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 12

Geleneksel Kitap Okuma Grubu Dinlediğini Anlama Becerileri Ön Test- Son Test Karşılaştırma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sontest-Öntest	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Dinlediğini Anlama	Negatif Sıra	3	4.00	12.00	- 1.310	.19
	Pozitif Sıra	6	5.50	33.00		
	Eşit	11				

Tablo 12’de geleneksel kitap okuma grubundaki çocukların dinlediğini anlama becerileri ön test ve son test puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = -1.31, p > .05$).

Ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemesinde, geleneksel kitap okuma yöntemiyle kitap okunan grupta okuma sürecinde aktif bir etkileşimin olmamasının ve okumalar sırasında çocukların dinlediğini anlama becerilerini destekleyecek açık uçlu sorular yöneltilmemesinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocukların kitap okuma uygulamaları sonrasında okunan öykülere özgü soruların dinlediğini anlama sorularına verdikleri yanıtlar öykünün öğeleri ve öyküyle ilişkili çıkarımsal sorular başlıkları altında betimsel analiz yapılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.4.1. Öykünün Ögeleriyle İlgili Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın etkileşimli kitap okuma grubuna etkileşimli kitap okuma uygulamaları bitince okunan beş öykünün ögelerine (Kahraman, Yer, Olay, Değişim, Sonuç) ilişkin sorular sorulmuştur. Çocukların sorulara verdikleri uygun yanıtlar “+” sembolüyle, uygun olmayan yanıtlar ise “-“ sembolüyle gösterilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Çocukların Öykünün Ögelerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar

Çocuk No	Bir Ağaç					Bir Dostluk Masalı					Ateşim Çıktı					Bir Kavanoz Mutluluk					Bir Milyon Ne Kadar Büyük				
	K	Y	O	D	S	K	Y	O	D	S	K	Y	O	D	S	K	Y	O	D	S	K	Y	O	D	S
Çocuk1	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çocuk2	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Çocuk3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Çocuk4	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+
Çocuk5	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çocuk6	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+
Çocuk7	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Çocuk8	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+
Çocuk9	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Çocuk10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çocuk11	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

*K: Kahraman *Y:Yer *O:Olay *D: Değişim *S: Sonuç *Ç: Çocuk (ardından gelen numaralar deney grubunda kaçınıcı çocuk olduğunu işaret etmektedir.)

Etkileşimli kitap okuma grubundaki çocuklara her öykü için “*Bu öykünün kahramanı kimdi?*” sorusu sorulmuştur. Kahramana yönelik alınan yanıtlara ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir:

Kahraman:

Bir Ağaç kitabının kahramanını çalışmaya katılan 11 çocuktan dördü (n=4) söyleyebilmiştir. Yedi çocuk ise kahramanın adını hatırlayamadıklarını ya da unuttuklarını belirtmişlerdir. Çocuklar kahramanı *şuradaki çocuk, bir tane çocuk, küçük*

kız, bu kız gibi ifadelerle betimlemişlerdir. *Bir Ağaç* kitabının süreçte okunan ilk kitap olması ve aradan zaman geçmesi nedeniyle çocukların bu kitabın kahramanını hatırlayamamış olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca kahramanın adının yabancı bir isim olmasının (Alina) da hatırlamalarını zorlaştırmış olabileceği tahmin edilmektedir.

Bir Dostluk Masalı kitabının kahramanını çalışmaya katılan 11 çocuktan sadece bir tanesi hatırlayamamıştır. 10 çocuk öykünün kahramanı olan hayvanın ismini söyleyebilmiştir. Etkileşimli kitap okuma grubundaki ikinci çocuk Ç2, kahramanın ismini hatırlayamadığını ama minik bir şey olduğunu belirtmiştir. Öyküde yer alan çizimlerin net olması ve kahramanın her sayfada belirgin bir şekilde yer alması nedeniyle çocukların kahramanı daha kolay hatırladığı düşünülmektedir. Örneğin, Ç8, öyküde yer alan çizimlerden yola çıkarak sincabın geyiğin dallarını süslediğini, kaplumbağaya yumak getirdiğini söyleyerek kahramanın neler yaptığını ayrıntılı olarak anlatmıştır. Yumak, kitap okuma sürecinde çocuklara anlamı açıklanan ve seçilen hedef sözcüklerden biridir. Ç8'in *yumak* sözcüğünü kullanması hedef sözcüklerin çocuklar tarafından tekrarlı bir şekilde etkileşimli kitap okuma uygulamalarından sonra hatırlamalarını kolaylaştırdığının bir göstergesi olabilir.

Ateşim Çıktı kitabının kahramanını 5 çocuk hatırlayamamış, 6 çocuk ise farklı şekillerde tanımlamışlardır. Ç5, kahramanı "*hastalanan kişi*" Ç7, öykünün kahramanını "*ateşi çıkan çocuk*" olarak betimlemiş, Ç1 ve Ç8 ise "*bu öykünün kahramanı bir çocuk*" ifadesini kullanmışlardır. Ç3, kitabın kapağında işaret ederek göstermiş, Ç4 ise kahramanın "*bir insan*" olduğunu belirtmiştir. Ç2, "*kahramanın adı var mıydı?*" sorusunu yönelterek hatırlayamadığını söylemiştir. Ç6, "*kardeşi ve abisi ve kedisi*" olduğunu belirtmiş ana kahramana ilişkin herhangi bir ifade kullanmamıştır. Ç9, "*okul*" yanıtı vererek kahramana değil, öyküdeki bir yere ilişkin yorumda bulunmuştur.

Ç10, kahramanı unuttuğunu belirtmiştir. Ç11 ise kahramanı işaret ederek "*Bay Sümük*" demiştir. Çocukların kahramanı hatırlayamamalarında kahramanın özel bir isminin olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir Kavanoz Mutluluk kitabının kahramanını iki çocuk hariç kalan dokuz çocuk söyleyebilmiştir. Dokuz çocuk öyküde yer alan hayvan isimlerinin en az bir tanesini ifade edebilmiştir. Uygun yanıt veremeyen iki çocuktan Ç1, öykü kahramanının adını hatırlayamamış, "*başka bir kuş vardı*" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ç6 ise hatırlamadığını söylemiştir. Ç6'nın pandemi süreci nedeniyle uzaktan eğitime devam etmesinden dolayı bu soruya yanıt veremediği düşünülmektedir. Ç2, kahramanı

hatırlayamamış ama öyküde yer alan karakterlerden biri olan “baykuş” yanıtını vermiştir. Ç3 ve Ç10, “Bay Güvercin” diyerek ana kahramanı söylemişlerdir. Ç4, Ç5, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10 ve Ç11 ise “kuşlar, fare, saka kuşu, kurt, bir sürü hayvan, Bayan Çalikuşu, Bayan Sümbül, Bayan Bildircin” olarak ifade etmişlerdir.

Bir Milyon Ne Kadar Büyük? kitabının kahramanının “Pipkin” olduğunu 10 çocuk söyleyebilmiş, bir çocuk ise soruya uygun yanıt vermemiştir. Soruya yanıt vermeyen Ç6, uzaktan eğitime devam etmesi sebebiyle bu okuma sürecine katılamamıştır. Çocukların büyük çoğunluğunun bu soruya doğru yanıt verebilmesinde etkileşimli kitap okuma sürecinde tekrarlı okumaların yapılmasının bu öyküyle ilgili ayrıntıları hatırlamalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Yer:

“Öyküdeki olay nerede geçiyordu?” sorusuna verilen yanıtlar aşağıda ifade edilmiştir:

Bir Ağaç öyküsünün nerede geçtiği sorusunu araştırmaya katılan 11 çocuktan sekizi yanıtlayabilmiş, üç çocuk soruya farklı şekilde yanıt vermiştir.

Ç1 “Çok güzel ağaç dikmişti” yanıtını vererek kitabın içindeki görselleri göstermiştir, bunları incelemiştir. Ç2 “ağaçlarda”, Ç3 “ağaçta” cevabını vererek öykünün geçtiği yeri belirtmiştir. Ç4 ise “toprağın üstünde” cevabını vermiştir. Ç9 “Bir ağaç dikti, olanlar oldu.” ifadesiyle öyküde yapılan eylemi açıklamış fakat öykünün geçtiği yere ilişkin bir yorumda bulunmamıştır. Ç11 ise kitabın kapağını göstererek “Orası kitabın ilk sayfası.” yanıtını vermiş, öykü kitabının biçimsel özelliğine yönelik bir yorumda bulunmuştur. Ç5 “Toprağı kazıyordu kız. Toprağı kazdıktan sonra ağaç oldu. Elmalar geldi. Sonra da bir tane, iki tane kuş vardı. Sonra diğer şeyler de çoğaldı.” yanıtını vererek olay betimlemesi yapmıştır. Ç6 “ormanda”, Ç7 “Bence çok iyi en güzel ağacı vardı. Herkes ona taşınmaya gitti.” Ç8 “bahçede”, Ç10 “bir çiftlikte, bir parkta” ifadelerini kullanarak öyküde geçen yer adlarını söyleyebilmişlerdir.

Bir Dostluk Masalı öyküsünün nerede geçtiği sorusunu araştırmaya katılan 11 çocuktan sekizi uygun yanıtlayabilmiş, üç çocuk soruya farklı şekilde yanıt vermiştir. Ç1, “Ormanda. Çünkü vahşi hayvanların hepsi ormanlarda yaşar. Aslan bile, kirpi bile, kaplan bile, yılanlar bile.” ifadesiyle sadece yer adı söylememiş, hangi hayvanların ormanda yaşadığını çeşitli örneklerle vererek açıklamıştır. Ç2, “ağaçlarda

ve yerlerde'' şeklinde yanıtlamıştır. Ç3, Ç6 ve Ç7 ''Orman, ormanda'' cevabını vererek öykünün geçtiği yeri belirtmiştir. Ç4 ise ''dışarıda ve içeride'' yanıtı vermiş ama bir yer adı söylememiştir. Ç5 ''Herkesin geldiği yerde ondan sonra.'' soruyla ilgisiz bir yanıt vermiştir. Ç8 ''İlk önce evde geçti, ağaç evde. Sonra da dışarıda geçti. Hatta iki tane eve gitti.'' şeklindeki yorumuyla birden fazla yeri tarif ederek anlatmıştır. Ç9 ''Sincapın evi'' yanıtını kitaptaki görselleri inceleyerek göstermiştir. Ç10 ''Sincapın evinde ve arkadaşının evinde'' cevabını vermiştir. Ç11 ise ''Orası onun evi.'' yanıtını vererek öykünün kahramanını işaret etmiş ama bir yer adı belirtmemiştir.

Ateşim Çıktı öyküsünün nerede geçtiği sorusunu araştırmaya katılan 11 çocuktan yedisi yanıtlayabilmiş, dört çocuk soruya farklı şekilde yanıt vermiştir. Ç1, Ç10 ve Ç11 ''okulda'' yanıtını vererek kahramanın en çok vakit geçirdiği yer ismini söylemişlerdir. Ç2 ve Ç8 ''Evde, okulda'' şeklinde yanıtlayarak iki farklı yer ismi belirtmiştir. Ç3 ''dışarıda bir okulda'' cevabını vererek öykünün geçtiği yeri belirtmiştir. Ç4 ise ''dışarıda ve içeride'' cevabını vermiştir. Ç5 ''Herkes öksürdü ve sonra da diğer kişi de öksürdü ama sonra o iyileşti diğer kişiler iyileşmedi.'' yanıtıyla soruya ilgisiz bir yorumda bulunmuştur. Ç6 ''Burnunda. Çünkü çok burnu aktığı için her taraf su oldu ve burnundan bütün hayvanlar çıkmıştı.'' Ç7 ''evde'', Ç9 ''konferans salonu'' yanıtlarıyla farklı yer isimleri söylemişlerdir.

Bir Kavanoz Mutluluk öyküsünün nerede geçtiği sorusunu araştırmaya katılan 11 çocuktan altısı uygun yanıtlayabilmiş, beş çocuk soruya farklı şekilde yanıt vermiştir. Ç1 ''okulda'' yanıtını vermiştir. Ç2 ve Ç5 ''ağaçta, ağaçlarda'' şeklinde yorumda bulunarak kitaptaki görselleri de göstermişlerdir. Ç3 ''Havadaki mutluluk aldığı yer.'' yanıtını vererek kişisel bir yorumda bulunmuştur. Ç4 ise ''birbirlerinin evinde'' cevabını vermiştir. Ç7, Ç10 ve Ç11 ''ormanda'' yanıtını vermiştir. Ç8 ''evlerde ve bir tane kamyonunda'' ifadesiyle öykünün başında kamyonetiyle gelen Bay Güvercin'i hatırlamıştır. Ç9 ''Burası kuş köyü'' yanıtıyla öyküde yer alan kuşlara ilişkin bir ifadeye bulunmuştur.

Bir Milyon Ne Kadar Büyük? öyküsünün nerede geçtiği sorusunu araştırmaya katılan 11 çocuktan dokuzu yanıtlayabilmiş, iki çocuk soruya farklı şekilde yanıt vermiştir. Ç1 ''buz yeri'' yanıtıyla soğuk olan ve buzullardan oluşan bir bölge olan kuzey kutbunu anlatmaya çalışmıştır. Ç2, Ç3, Ç5, Ç7, Ç10 ve Ç11 ise ''kutuplar, kuzey kutbu, kutup'' yanıtını vererek öykünün geçtiği yer adını söyleyebilmişlerdir. Ç4 ise ''Bir tane kardan eve. Ama yapmak çok uzun sürüyor.'' yanıtını vermiş ama yer adını

söyleyememiştir. Ç6 ‘*Karlı bölgelerden birisi*’ yanıtıyla kitapta yer alan kar tanelerini göstermiştir. Ç8 ise bu soruyu yanıtı bırakmıştır. Ç9 ‘*güney kutbu*’ ifadesiyle kutuplara ilişkin bir yorumda bulunmuştur.

Olay:

Bir Ağaç öyküsünde ‘*Alina ne yapmaya karar verdi?*’ sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun tümü ‘*ağaç dikmeye*’ yanıtını vermiştir. Etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretilmesi planlanan hedef sözcüklerden biri olan ‘*ağaç dikmek*’ sözcüğüne yer vererek soruyu yanıtlamışlardır.

Bir Dostluk Masalı öyküsünde ‘*Sincap sabah uyandığında ne ile karşılaştı?*’ sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun tümü ‘*Bir tane mektupla*’ ifadesini kullanarak uygun yanıt vermiştir. Kitapta yer alan görsellerin çocukların bu soruya doğru yanıt vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Ateşim Çıktı öyküsünde, ‘*Sınıftan nasıl sesler yükseliyordu?*’ sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun tümü uygun yanıt verebilmiştir. Çocuklar ‘*hapşuu, öhö öhö*’ ifadelerini seslendirerek anlatmışlardır. Kitapta yer alan bu ifadelerin büyük puntolarla yazılması ve etkileşimli kitap okuma sürecinde vurgulanarak okunması çocukların dikkatini çekmiş olabileceğinden tüm çocukların bu soruya uygun bir şekilde yanıt verebildikleri düşünülmektedir.

Bir Kavanoz Mutluluk öyküsünde ‘*Bay Güvercin ormana nasıl geldi?*’ sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun 10’u uygun yanıt verebilmiştir. Ç4 ‘*yürüyerek*’ yanıtını verirken, Bay Güvercin’in kamyonetiyle geldiğini ifade edememiştir. 10 çocuk kahramanın ormana nasıl geldiğini farklı sözcüklerle nitelendirerek anlatmışlardır.

Ç1 ve Ç9, ‘*tingir mungir kamyonuyla/arabasıyla*’ ifadelerini kullanarak kamyonun nasıl ses çıkardığını betimlemiş, aynı zamanda etkileşimli kitap okuma sürecinde yer verilen hedef sözcüklerden olan ‘*tingir mungir*’ ifadesini de kullanmışlardır. Ç2, Ç3, Ç5, Ç10 ve Ç11 ‘*arabasıyla*’ sözcüğünü kullanmışlar, arabanın özelliğine ilişkin herhangi bir nitelendirme yapmamışlardır. Ç6 ise ‘*arabasına binerek, kamyonu sürerek*’ ifadelerine yer vermiştir. Ç7, ‘*kamyonuyla zangur zungur*’ ifadesini kullanmıştır. Ç8 ise ‘*Kamyonuyla geldi, eskiydi ama.*’ cümlesini kullanmış ve kamyonun eski olduğunu belirtmiştir. Çocukların bu ifadeleri öyküde geçen cümlelerle uyumlu olmakla birlikte sorunun yanıtını kendilerine özgü bir şekilde rahatlıkla dile getirdiklerini göstermektedir.

Bir Milyon Ne Kadar Büyük? öyküsünde “*Pipkin’in annesi ne ile meşguldü?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun 10’u uygun yanıt vermiştir. Ç6, “bir milyon ne kadar büyük?” ifadesini kullanırken soruyu Pipkin’in merak ettiği soru olarak algıladığı ve ona uygun yanıt verdiği düşünülmektedir. Ç2 “*Pipkin’in annesi yemek yapmakla meşguldü.*”, ifadesini kullanmış ve etkileşimli kitap okuma sürecinde yer verilen hedef sözcüklerden biri olan “meşgul” sözcüğünü kullandığı görülmüştür. Ç1, Ç3, Ç4, Ç5 ve Ç9 ise “*balık yakalamakla, balık tutmakla, yemek yapmakla*” yanıtlarını vermiştir.

Değişim:

Bir Ağaç öyküsünde “*Ağaç kimlerin yuvası oldu?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun tümü uygun yanıt vermiştir. Çocuklar ağaçta meydana gelen değişimleri ve ağaçta hangi canlıların yaşadığını sayılarla açıklayarak ifade etmişlerdir. Ç1 “*Bütün hayvanların. Ama ilkinde iki tane kuş, diğerinde altı tane arı, diğerindeyse dört tavşan.*” cümlesini kurmuş, ağacın yuva olduğu canlıları sayılarıyla söylemiştir. Ç7, “*Hayvanların. Biz de ağaç diksek böyle mi olur?*” ifadesiyle ağaç dikmenin önemine ilişkin farkındalığını göstermiştir.

Bir Dostluk Masalı öyküsünde “*Sincap yolda nelerle karşılaştı ve ne yaptı?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun sekizi uygun yanıt verebilmiştir. Çocuklar, sincap’ın yolda neler yaptığını ayrıntılı ifadelerle açıklamışlardır. Ç7, “*Her şeyi ters giydi, sonra geyiği süsledi ve ona yardım etti.*” cümlesiyle öyküdeki anlatım sırasına uygun bir şekilde olayları anlatmıştır.

Ç8 “*Yolda bir geyikle karşılaştı, bir tane kaphumbağa ve bir tane de kurt.*” ifadesiyle karşılaştığı diğer canlıları anlatmıştır. Ç1 ise “*Bir sürü hayvana yardım etmişti, çabuk olmuştu. Ama o kadar yardım etmişti ki, sincap yardıma giderken tavşan için hediye vermişti. Ondan sonra da geldiğinde tavşan için hediye almayı unuttum demişti. Ondan sonra da üzülmişti ama ona yardım eden hayvanların ona bir sürü güzel şey verdiğini söylemişti.*” açıklamasıyla öyküde yaşanan olayları ayrıntılı bir şekilde ifade etmiştir.

Yanıt veremeyen üç çocuk (Ç4, Ç5, Ç9) hatırlayamadıklarını belirtmiş, sorunun yanıtına “*Müzedede sincap görmüştüm, hatırlamıyorum, insanlarla karşılaştı.*” gibi uygun olmayan farklı ifadeler kullanmışlardır.

Ateşim Çıktı öyküsünde “*Öykünün kahramanı okula neden gidemedi?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuktan 10’u uygun yanıt vermiştir. “*Çünkü hastalandı, hasta*

olduğu için gidemedi” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Yanıt veremeyen bir çocuk ise hasta olduğunu belirtememiştir.

Bir Kavanoz Mutluluk öyküsünde “*Bay Güvercin diğer canlıların yanına neden geldi?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuktan dokuzu uygun yanıt vermiştir. Ç7 “*Bir kavanoz mutluluk satmaya.*” Ç9 “*Mutluluk satacağı. Mutluluk satılmaz ama bu kitap olduğu için satılır.*” Uygun yanıt vermeyen Ç3 ve Ç6, öyküyle alakalı olmayan farklı yanıtlar vermiştir.

Bir Milyon Ne Kadar Büyük? öyküsünde “*Pipkin’in en çok merak ettiği soru hangisiydi?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun uygun bir şekilde yanıt vermiştir. Çocukların bazıları Pipkin’in merak ettiği diğer soruları da “*Ay peynirden mi yapılmış, Gökyüzü ne kadar yüksek?*” söyleyerek konuşmayı genişletmişlerdir.

Sonuç:

Bir Ağaç öyküsünde “*Alina bir ağaç diktiğinde neler değişti?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun tümü uygun yanıt verebilmiştir. Çocuklar öyküde meydana gelen değişimleri ayrıntı vererek ve betimlemeler yaparak uzun cümlelerle anlatmışlardır. Ç1, “*Bir sürü hayvan geldi, ağacı o kadar sevdiler ki, orada yaşadılar.*” ifadesini kullanarak öyküde bir ağaç dikimiyle oluşan değişimleri kendi yorumunu da katarak yanıtlamıştır.

Bir Dostluk Masalı öyküsünde “*Sincap tavşanların evine neden gitti?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuğun sekizi uygun yanıt vermiştir. Öykünün son sayfasında yer alan tavşan çizimleri çocuklardan sekizinin bu soruya daha kolay yanıt vermelerini sağlamış olabilir. Çocuklar “*Tavşanın üç yavrusu olmuştu, o kadar tatlılardı ki.*”, “*Çünkü yeni doğmuş yavruları vardı*”, “*Çünkü o yavruladığı için ona merhaba demek istemişti.*”, “*Çünkü tavşanlar bebek/yavru doğurmuştu.*” ifadelerini kullanarak hem öyküde yer alan görselleri anlatmış hem de kendi duygularını ifade ederek açıklamalar yapmışlardır. Üç çocuk ise (Ç3, Ç4, Ç6) sorunun yanıtını hatırlamadıklarını söylemiş, tavşanların bebek sahibi olduğunu ifade edememişlerdir. “*Ona hediye almak için, tavşanların evine misafirliğe gitti, hatırlamıyorum.*” yanıtlarını vermişlerdir.

Ateşim Çıktı öyküsünde “*Kahraman iyileştikten sonra ne yaptı?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuktan sekizi uygun yanıtlayabilmiştir. Ç2, “*Okula geldi, arkadaşlarının çok çabuk iyileştiğini, kendisinin çok çabuk iyileşemediğini gördü.*” ifadelerini kullanmış ve öyküye dair ayrıntılı bir açıklama yapmıştır. Ç4, “*Beş gün*

sonra iyileşti, iyileştikten sonra anne babası hasta oldu, onlara limonata yapmıştı.” cümleleriyle olayları sıralayarak öyküde anlatılan biçimde sorunun yanıtını açıklamıştır. Ç5, Ç8, Ç9 ve Ç10 “Okula gitti, okula arkadaşlarının yanına koştu.” ifadeleriyle soruya daha kısa yanıtlar vermişlerdir.

Bir Kavanoz Mutluluk öyküsünde “*Bay Güvercin kavanozları neden sattı?*” sorusuna araştırmaya katılan 11 çocuktan dokuzu uygun yanıtlayabilmiştir. İki çocuk soruya farklı yanıtlar vermiştir. Ç2 “Çünkü onların ihtiyacı vardı.” yorumunu yaparak, ihtiyaç duyduğumuz nesnelere satın alabileceğimizi vurgulamak istemiş olabileceği düşünülmektedir. Ç7, “Çünkü para kazanacak. Oyuncak almazsak oyuncakçıya yazık olur.” ifadesini kullanmış, günlük yaşamından bir örnek vererek açıklama yapmıştır. Ç3, “Ormanda yaşayan hayvanlara mutluluk satıyordu.” cümlesiyle öykünün geçtiği yeri de ifade etmiştir. Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10 “Çünkü diğer kişileri mutlu yapmak için, onları mutlu etmek için, çünkü onlar mutlu olsun diye.” yanıtlarını vermişlerdir. Bu soruya çoğunluğun uygun yanıt vermesinde öyküde sıklıkla vurgulanan “mutluluk kavanozu” ifadesinin ve öyküyü tekrarlı bir şekilde etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir Milyon Ne Kadar Büyük öyküsünde “*Pipkin’in bir milyonu neydi?*” sorusuna çalışmaya katılan 11 çocuğun hepsi uygun yanıt olan “yıldızlar” yanıtı vermiştir. Uygulama sürecinde okunan son kitap olması çocukların hatırlamalarını kolaylaştırmış ve kitabın sonunda içinde yıldızların olduğu zarfın bulunması çocukların dikkatini çektiğinden bu soruyu daha rahat yanıtlayabildikleri düşünülmektedir.

Öykünün öğelerine (kahraman, yer, olay, değişim, sonuç) ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, çocukların etkileşimli kitap okuma sürecinde hedeflenen sözcükleri kullandıkları, olayları sıralamasına uygun ve öyküdeki olayları detaylı bir şekilde anlattıkları görülmüştür.

4.4.2. Öyküyle İlgili Çıkarımsal Sorulara İlişkin Bulgular

Etkileşimli kitap okunan gruptaki çocuklara öyküyle ilişkili çıkarımsal sorular yöneltilmiştir. Bu soruların kategorik isimleri şunlardır: Duygular, nedensel yorum, diyalog kurma, tahmin etme ve öyküyü özetleme.

Bu bölümde etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı çocukların beş farklı kategorideki sorulara verdikleri yanıtların bulguları bulunmaktadır. Tablo 14’de

çocukların öykülere ilişkin çıkarımsal sorulardan ilki olan *duygulara* yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 14

Duygularla İlgili Sorular ve Çocukların Yanıtları

Kitap Adı	Bir Ağaç	Bir Dostluk Masalı	Ateşim Çıktı	Bir Kavanoz Mutluluk	Bir Milyon Ne Kadar Büyük?
Çocuk No	Alina Sence Ne Hissediyor?	Sincap, Kaplumbağa'ya yardım edince kendini nasıl hissetmiş olabilir?	Çocuk kendini nasıl hissediyor?	Bay Sığırcık kendini nasıl hissediyor olabilir?	Pipkin eve döndüğünde kendini nasıl hissediyordu?
Ç1	Bence hayvanların oraya geleceğini hissediyor.	Mutlu.	Kötü.	Kötü.	İyi.
Ç2	İyi bir şey.	İyi.	Kötü.	Kötü.	Üzgün.
Ç3	Bir ağaç dikmesini.	Mutlu.	Kötü.	Şaşkın.	Ayakları üşümüş.
Ç4	Mutlu.	Mutlu.	Üzgün.	Üzgün.	Mutlu.
Ç5	Mutlu.	Mutlu.	Üzgün.	Mutlu.	Üzgün.
Ç6	Mutlu.	Mutlu.	Kötü.	Kötü.	Mutlu.
Ç7	Mutlu.	Güzel.	Kötü.	Korku.	Kötü.
Ç8	Mutlu.	Çok iyi.	Hasta.	Üzgün.	Hayal kırıklığına uğramış.
Ç9	Mutlu hissediyor.	Mutlu.	Buz gibi hissediyor.	Endişeli.	Buz gibi.
Ç10	Mutlu.	Mutlu.	Üzgün.	Kavanozları azaldı, ne yapacağını düşünüyor.	Üpüzgün.
Ç11	Mutlu.	Mutlu.	Yorgun ve ateşli.	Kızgın.	Biraz neşeli, biraz maceralı.

Etkileşimli kitap okuma (EKO) grubunda bulunan çocuklar duygulara ilişkin sorulara duygu ifadelerinin sayısına bakıldığında sıklıkla mutlu (f=18) yanıtını vermiştir. *Mutlu* ifadesinin ardından sırasıyla *kötü* (f=9), *üzgün* (f=8), *iyi* (f=2) *çok iyi*, *şaşkın*, *kızgın*, *korku*, *biraz neşeli*, *biraz maceralı*, *endişeli*, *güzel*, *iyi bir şey* (f=1) yanıtlarını verdikleri bulunmuştur. Örneğin; Bir Ağaç öyküsünde “*Alina sence ne hissediyor?*” sorusuna 11 çocuktan sekizi ‘mutlu’ yanıtını vermiştir.

Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde çocukların duyguları tanıdığı ve ifade edebildiği görülmüştür. Çocuklar bu sorulara yanıt verirken öyküdeki kahramanlarının yüz ifadelerini de incelemişlerdir. Bu nedenle resimli öykü kitaplarında nitelikli çizimlerin yer alması, çocukların görselleri okuyabilmesi ve ifade edebilmesi açısından oldukça önemlidir. Kitaptaki resimleme, tek başına olayı anlatabilecek güçte olmalı ve açıklanan olay ile aynı sayfada yer almalıdır. Çocuk bahsedilen ya da metni destekleyen önemli öğeleri mutlaka resimlerde görmelidir (Ulutepe, 2010).

Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanan grupta duygularla ilgili uygun yanıtlar vermeyip öyküde geçen olay, durum ya da karaktere yönelik betimleyici ifadelerde bulunan çocuklar da olmuştur. Ç3, *Bir Milyon Ne Kadar Büyük* öyküsünde karakter Pipkin’in ayaklarının üşüdüğünü söylemiştir. Ç9, *Ateşim Çıktı* öyküsünde karakterin kendini buz gibi hissettiğini benzetme yaparak anlatmıştır. Ç11, çocuğun kendini yorgun ve ateşli hissettiğini söyleyerek öyküde anlatıldığı şekilde açıklamaya çalışmıştır. Ç1 ve Ç3, *Bir Ağaç* kitabıyla ilişkili soruya, Ç10 ise *Bir Kavanoz Mutluluk* kitabıyla ilgili soruya duygulara yönelik uygun yanıtlar vermeyip, okunan öyküde yaşanan durumlara veya yapılan eylemlere ilişkin yanıtlar vermiştir. Örneğin; Ç1, “*Bence hayvanların oraya geleceğini hissediyor.*” ifadesini kullanmış, öykü kitabında bütün hayvanların ağaçların arasında olduğu görseli göstererek yanıt vermiştir. Ç10, kitap kahramanı Bay Sığırcığa ilişkin “*Kavanozları azaldı, ne yapacağını düşünüyor.*” ifadesini kullanmış ve öyküde geçen bir eylemi açıklamıştır.

Tablo 15’de çocukların öykülere ilişkin çıkarımsal sorulardan ikincisi olan “*nedensel yorumu*” yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 15

Nedensel Yoruma Dayalı Sorular ve Çocukların Yanıtları

Kitaplar	Bir Ağaç	Bir Dostluk Masalı	Ateşim Çıktı	Bir Kavanoz Mutluluk	Bir Milyon Ne Kadar Büyük
Çocuk No	Alina sence neden ağaç dikti?	Sincap kimden mektup aldı? Neden?	Öykünün kahramanı olan çocuk sence neden hasta oldu?	Bay Güvercinden diğer hayvanlar ne satın aldı? Neden?	Pipkin bir milyonu aramaya nasıl karar verdi?
Ç1	Çünkü ağaç bizim nefes almamıza yarıyor ya ondan.	Sincaptan mektup aldı. Çünkü onun yavru bebekleri olmuştu. Onlar da tam o geldiğinde uyanmışlardı.	Çünkü kış da o kadar fazla üşüdü ki soğuk algınlığına yakalandı. Ve de kuşlar üşümesin diye birbirlerinin tüyelerine yapıştı.	Bir kavanoz mutluluk satın aldı.	Çünkü ne kadar büyük diye.
Ç2	Benim fikrim şöyle, şu yüzden ağaç dikti: Bütün hayvanlar ağaçta yaşayabilsin diye.	Tavşandan. Çünkü o mektupta bebeğinin doğduğunu söylüyordu.	Çünkü arkadaşlarının hastalığı ona bulaştı.	Kavanoz.	On tane balığı görüp.
Ç3	Oksijenimizin olması için ve dünyada oksijen olması için.	Baykuştan mektup aldı. Çünkü çocuklarının doğduğunu duyurmak için.	Dışarısı soğuk olduğu için.	Yanıt yok.	Annesine şöyle dedi. Ben bir milyonu bulmaya çalışıyorum. Bir milyonu bulamadım çünkü hayal kırıklığı yaşadım ama yukarıda bir milyon yıldız vardı.
Ç4	Hayvanlara yuva yapmak için ağaç dikti.	Postacıdan. Hatırlamıyorum.	Çünkü yanlış şekilde hapşırıldı ve öksürdü.	Mutlu olmak için kavanoz.	Annesine sorarak.
Ç5	Çünkü hiç ağaç kalmamıştı. Bir tane ağaç dikmek istemiştir.	Bay Sakakuşu'ndan. Çünkü tavşanların evine gitmesini istedi.	Çünkü üşüdü.	Kavanoz mutluluk.	Yıldızlara bakarak.

(Devam Ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Ç6	Çünkü doğayı çok sevdiği için. Ben de seviyorum ama kirliliği hiç sevmiyorum.	Kimden mi? Onu da hatırlamıyorum.	Neden mi? Soğukluk yüzünden. Bak kedisi bile saklanmak için kaçmaya çalışıyor.	Kavanozlar satın aldı.	Balıkla.
Ç7	Alina mı? Alina çünkü ağaçları çok seviyordu.	Çünkü tavşandan mektup aldı, çünkü de yeni yavruları doğdu.	Çünkü arkadaşları hasta olduğu için onlara da bulaşmış.	Kavanoz. Boş bir kavanoz.	Karar verdi ve yürümeye başladı. Bir milyonun sorusunu bitirmek için.
Ç8	Ormandaki hayvanların yaşaması için.	Bir kuştan onu unuttum.	Çünkü bir kişi hasta olduktan sonra diğer kişiye bulaştı. Diğer kişi hasta olduktan sonra diğer kişiye o kişiye...	Mutluluk kavanozu.	İlk önce onu merak etti sonra da karar verdi.
Ç9	Dünyaya oksijen gelmesi için.	Neydi ya, tavşandan. Çünkü onun doğumu için.	Çünkü herkes hasta olunca onun da olması gerekiyor. Çünkü herkes hasta olunca, ona da bulaşmaması imkansız.	Mutluluk.	İlk önce on tane balıkla başladı. Sonra annesi ona güle güle dedi. Sonra bin tane oldu. Sonra gitti gitti yüz tane penguenle karşılaştı.
Ç10	Tüm hayvanlar o ağaca gelsin diye.	Bay tavşandan aldı, bebeklerini görmesini istedi.	Çünkü maskesiz geldi okula.	Kavanoz.	Annesinin yardımıyla.
Ç11	Çünkü bize oksijen vermesi, meyve vermesi için	Saka kuşu.	Çünkü ağızlarını kapatmadığı için. Sınıf arkadaşları.	Galiba kavanoz.	Annesi on tane balık tuttu. O da 10 tane balık yiyemem dedi. On tane balığı yiyemezsem bir milyon tane balığı yiyebilir miyim dedi.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuğun tümü Bir Ağaç öyküsünde nedensel yoruma uygun yanıtlar vermiştir.

Örneğin; Ç2: *Benim fikrim şöyle, şu yüzden ağaç dikti: Bütün hayvanlar ağaçta yaşayabilsin diye.* Ç8: *Ormandaki hayvanların yaşaması için.* Ç9: *Dünyaya oksijen gelmesi için.*

Ç2 ve Ç8 ağaçların hayvanlara yuva olduğunu, birçok hayvanın ağaçlarda yaşadığını, kendi düşüncelerini ifade ederek açıklamıştır. Ç9 ise “dünyaya oksijen gelmesi için” yanıtını vererek ağaçların dünyamıza sağladığı yarara ilişkin bir ifade de bulunmuştur.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocuklardan sekizi nedensel yorum sorularına karakterlere ya da öyküde yaşanan olaylara veya eylemlere yönelik uygun yanıtlar vermiştir. Örneğin; Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç7, Ç9 ve Ç10 Bir Dostluk Masalı öyküsünde anlatılan durumu olay sıralamasına uygun biçimde, neden sonuç ilişkisi kurarak anlatmışlardır. Çocukların örnek ifadelerinden bazıları aşağıda yer almıştır.

Ç1: *Sincaptan mektup aldı. Çünkü onun yavru bebekleri olmuştu. Onlar da tam o geldiğinde uyanmışlardı.*

Ç5: *Bay Sakakuşu’ndan. Çünkü tavşanların evine gitmesini istedi.*

Ç7: *Çünkü tavşandan mektup aldı, çünkü de yeni yavruları doğdu.*

Ç10: *Bay tavşandan aldı, bebeklerini görmesini istedi.*

Çocukların öyküde yer alan karakterler ve olay örgüsü hakkında neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma sürecinde tekrarlı okumalar yapılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir Dostluk Masalı öyküsünde nedensel yoruma uygun olmayan üç çocuğun yanıtları da şunlardır:

Ç4: *Postacıdan. Hatırlamıyorum.*

Ç6: *Kimden mi? Onu da hatırlamıyorum.*

Ç11: *Saka kuşu.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocuklardan 10’u Ateşim Çıktı öyküsüne yönelik nedensel yorum sorularına uygun yanıt vermiştir. Örnek yanıtlar şunlardır:

Ç2: *Çünkü arkadaşlarının hastalığı ona bulaştı.*

Ç5: *Çünkü üşüdü.*

Ç8: *Çünkü bir kişi hasta olduktan sonra diğer kişiye bulaştı. Diğer kişi hasta olduktan sonra diğer kişiye, o kişiye...*

Ç9: *Çünkü herkes hasta olunca onun da olması gerekiyor. Çünkü herkes hasta olunca, ona da bulaşmaması imkânsız.*

Ç11: *Çünkü ağızlarını kapatmadığı için sınıf arkadaşları.*

Bu soruya uygun yanıt vermeyen bir çocuk vardır. Ç10: *Çünkü maskesiz geldi okula.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocuklardan ikisi “Bir Kavanoz Mutluluk” öyküsüne yönelik nedensel yorum sorusuna uygun yanıt vermiştir. Örnek yanıtlar şunlardır:

Ç4: *Mutlu olmak için kavanoz.*

Ç8: *Mutluluk kavanozu.*

Bu soruya dokuz çocuk uygun yanıt verememiştir. Örnek yanıtlar şunlardır:

Ç9: *Mutluluk.*

Ç11: *Galiba kavanoz.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocuklardan altısı “Bir Milyon Ne Kadar Büyük” öyküsüne yönelik nedensel yorum sorusuna uygun yanıt vermiştir. Örnek yanıtlar şunlardır: Ç2: *On tane balığı görüp.* Ç6: *Balıkla.* Ç11: *Annesi on tane balık tuttu. O da on tane balık yiyemem dedi. On tane balığı yiyemezsem bir milyon tane balığı yiyebilir miyim dedi.*

Bir Milyon Ne Kadar Büyük öyküsüne yönelik nedensel yorum sorusuna beş çocuk uygun yanıt verememiştir. Örnek yanıtlar şunlardır: Ç1: *Çünkü ne kadar büyük diye.*

Ç10: *Annesinin yardımıyla.*

Tablo 16’da çocukların öykülere ilişkin çıkarımsal sorulardan üçüncüsü olan *diyalog kurmaya* yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 16

Diyalog Kurmaya İlişkin Sorular ve Çocukların Yanıtları

Kitap Adı	Bir Ağaç	Bir Dostluk Masalı	Ateşim Çıktı	Bir Kavanoz Mutluluk	Bir Milyon Ne Kadar Büyük?
Çocuk No	Sence yavru kuşlar birbirlerine ne söylemiş olabilirler?	Kurt diğer hayvanlara ne söylemiş olabilir?	Çocuk annesiyle ne konuşmuş olabilir?	Bay Güvercin Bayan Bildircina ne anlatıyor olabilir?	Annesi ve Pipkin sence ne konuşuyorlar?

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Ç1	Bence doğduk doğduk doğduk diyorlardır.	Sincapa hediye verdik demiş olabilir. Ama o kadar geç kalmış diye düşünmüş olabilir. Ondan sonra çantasını üzerine giymişti, üstünü de altına giymişti.	Bence herkes hasta olabilir, sen de hasta olabilirsin.	Bir kavanoz mutluluk ister misiniz? Ve de parti için arkadaşların ı çağırmış.	Dışarı gel diye konuşuyorlar.
Ç2	Üç tane tatlış civcivimiz oldu pardon kuşumuz oldu.	Yardım ettiğiniz o çok iyi kalpli, bir daha gelsin diye söylemiş olabilir.	Teşekkür ediyorum demiş olabilir. Annesi ona yardım etti.	Bir Kavanoz mutluluk ister misin diyordur.	Annesi bir milyonu göstereceğim diyor.
Ç3	Hatırlamıyorum.	O hayvana gelir misin demiş olabilir.	Annesi ona sarıldığı için galiba o da sarılıp seni seviyorum demiş olabilir.	Bir kavanoz mutluluk satın alabilir misin?	Ayaklarının çok üşüdüğünü söyledi annesine.
Ç4	Merhaba arkadaşım demiş olabilirler.	Ben sizin için kitap okuyabilir miyim demiş olabilir. Elinde kitap var, o yüzden öyle düşündüm.	Hasta olduğuyla ilgili konuşmuş olabilir.	Sana kavanoz vereceğim demiş olabilir.	Bir milyon ne kadar diye sormuş olabilir.
Ç5	Biz neredeyiz?	Teşekkürler.	Hastalanmış demiş çocuk. Sonra annesi de ona çay, ilaç vermiş ve sonra da o da iyileşmiş.	Bir kavanoz mutluluk alır mısınız?	Bir milyonu bulamadım diye. Benimle gel ve gökyüzüne bak demiştir.
Ç6	Bilmiyorum.	Görüşürüz, nereye gidiyorsun demiştir.	Bilmiyorum.	Bakın bana.	Bilmiyorum.
Ç7	Cik cik cik.	Yardım edeceğim.	Hastayım.	Bir kavanoz mutluluk ister misiniz?	Bir milyonum sensin deyip, sonradan bir milyonu gösterip... Çıkarayım mı bunu? Sonradan bu çıkar. (Zarfı açıp gösteriyor).

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Ç8	Annelerinin yemek getirmesi için cik cikliyolar.	O konu da aklıma gelmedi.	Bir şey söylemişti ama unuttum.	Bir kavanoz mutluluk almak istiyor. O yüzden ona da söylüyor.	İşte senin bir milyonun diyordu annesi aslında.
Ç9	Onlar birbirlerine burası çok hayvan dolu demiş olabilirler.	Bence o bize çok yardım etti, biz de ona yardım edelim demiş olabilir.	Bence orada annesi canım oğlum demiştir. O da iyileştiği için, biraz iyileşti. Hala öksürük ve hapşırığı duruyordu ve okuldaki herkes iyileşti. Sonra bir tek o hasta oldu, o hasta kaldı. Sadece öksürüp ve hapşıyor. Hasta olmamış.	Kavanoz. Ben olsam kavanoz satmam. Bunun içine turşu koyup iade ederdim.	Annesi ona bir milyonu anlatıyor olabilir.
Ç10	Bu ağaç çok güzel demiş olabilirler.	Bu tarafa herkesi teker teker alıyoruz.	Annesi ona iyileştiğini söylemiş olabilir. Çocuk da ona inanmış olabilir.	Bay Güvercin, Bayan Bıldırcın'a bir kavanoz ister misin diye sormuş olabilir.	Bir milyon çok büyük bir sayı. Onu buladabilirsin bulamayadabilirsin.
Ç11	İyi ki doğdun. Onlar konuşamazlar.	Bana yardım eder misiniz?	İyileşince annesine sarıldı ve annesine seni çok seviyorum demiştir.	Bana da kavanoz verebilir misin?	Bin yüz tane penguen, bir arkadaş, bir de onu hatırlıyorum. On balık.

Tablo 16'ya göre Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan altısı "Bir Ağaç" öyküsündeki diyalog kurma sorusuna uygun yanıt verebilmiştir. Uygun yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ç1: *Bence doğduk, doğduk, doğduk diyorlardır.*

Ç4: *Merhaba arkadaşım demiş olabilir.*

Ç5: *Biz neredeyiz?*

Ç9: *Onlar birbirine burası çok hayvan dolu demiş olabilirler.*

Ç10: *Bu ağaç çok güzel demiş olabilirler.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan, Ç8 dışında, 10'u "Bir Dostluk Masalı" öyküsündeki diyalog kurma sorusuna uygun yanıt verebilmiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, öykünün bağlamına göre yaratıcı olduğu düşünülen yanıtlar verdikleri görülebilir. Örneğin; Ç4'ün *Ben sizin için kitap okuyabilir miyim demiş olabilir. Elinde kitap var, o yüzden öyle düşündüm* yanıtı bu düşünceyi destekler niteliktedir. Çocuklar diyalog kurma sorularına yanıt verirken öykünün görsellerinden de yararlanmışlardır. Çocukların kurdukları diyaloglarda bu öyküye özgü yardımseverliğin ön planda olduğu görülmektedir. Örneğin Ç9: *Bence o bize çok yardım etti, biz de ona yardım edelim demiş olabilir.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan dokuzu, Ç6 ve Ç8 dışında, "Ateşim Çıktı" öyküsündeki *diyalog kurma* sorusuna uygun yanıt verebilmiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların neden sonuç ilişkisi kurarak yanıt verdikleri söylenebilir. Örneğin Ç3: *Annesi ona sarıldığı için galiba o da sarılıp seni seviyorum demiş olabilir.* Ç10: *Annesi ona iyileştiğini söylemiş olabilir. Çocuk da ona inanmış olabilir.* Yanıtları bu düşünceye örnek olarak gösterilebilir. Çocukların kurdukları diyaloglarda sevgi ifadeleri kullandıkları da görülmektedir. Örneğin Ç11: *İyileşince annesine sarıldı ve annesine seni çok seviyorum demiştir.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuğun tümü "Bir Kavanoz Mutluluk" öyküsündeki *diyalog kurma* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde öyküdeki karakterin gerçekleştirdiği eyleme yönelik yanıtlar verilmiştir. Örneğin: Ç1: *Bir kavanoz mutluluk ister misiniz? ve parti için arkadaşlarını çağırmış.* Ç2: *Bir kavanoz mutluluk ister misin diyordur.* Ç5: *Bir kavanoz mutluluk satın alır mısınız?* Yanıtlar incelendiğinde çocukların öyküde yer alan olay örgüsünü takip ederek buna uygun yanıtlar verdiği görülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan dokuzu, Ç6 ve Ç11 dışında, "Bir Milyon Ne Kadar Büyük?" öyküsündeki *diyalog kurma* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde öykünün bağlamına yönelik yanıtlar verdikleri görülebilir. Örneğin: Ç4: *Bir milyon ne kadar diye sormuş olabilir.* Ç5: *Bir milyonu bulamadım diye. Benimle gel ve gökyüzüne bak demiştir.* Ç10: *Bir milyon çok*

büyük bir sayı. Onu buladabilirsin bulamayadabilirsin ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Tablo 17’de çocukların öykülere ilişkin çıkarımsal sorulardan *tahmin etmeye* yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 17

Tahmin Etmeyle İlgili Sorular ve Çocukların Yanıtları

Kitap Adı	Bir Ağaç	Bir Dostluk Masalı	Ateşim Çıktı	Bir Kavanoz Mutluluk	Bir Milyon Ne Kadar Büyük?
Çocuk No	Alina, maymuna ne söyleyecek sence?	Sincap ne yapıyor sence?	Çocuk nereye gidiyor olabilir?	Bay Fare çocuklarına ne anlatıyor sence?	Pipkin ayıbalığına ne sormuş olabilir?
Ç1	Bence Alina maymuna benimle ağaç dikmek ister misin demiştir. Aa yok benimle oynayabilir misin demiştir.	Sincap çantasının için elini sokuyor ne var diye. Ondan sonra da çıkardı, o kadar fazla şey vardı ki, bütün hayvanlar bir sürü güzel şey vermişti.	Odasına gidiyordur bence. Ama bu oyuncak değil, bir kedi.	Bence çocuklarına şey anlatıyor olabilir. Kitap okuyor olabilir.	Bir milyon ne kadar büyük diye sordu ayı balığına. Niye bunun adı ayı balığı söyleyim mi? Çünkü ayı balığı, yüzü ayı, etrafı da balık gibi olduğu için.
Ç2	Oyun oynayalım mı?	Hediye bulmaya çalışıyor.	Banyoya.	Kavanozun içine çiçek koyup masal anlatıyor bence.	Bir milyon tane kar var mı?
Ç3	Kaydırakta sallanalım mı?	Bir çocuk doğurduğu için ona bir hediye bulması gerekiyor.	Ailesi hasta olduğu için evde ailesine limonata yapmaya gidiyor ve başkalarının aklına uyuyor.	Kitap.	Bunlar bir milyon tane midir? Hayır galiba bunlar bir milyondan daha fazladır.
Ç4	Sen de öyle bir ağaç dikmek ister miydin?	Çantasından bir şeyler arıyor.	Yanıt yok.	Kitap okuyor.	Ona da bir milyon ne kadar diye sormuş olabilir.

(Devam Ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Ç5	Çok mutlu olduğunu.	Onlara hediye unutmış, çantasından hediye bakıyor.	Odasına.	Masal okuyor.	Bir milyon nerede?
Ç6	Ağaç dikelim mi bu tarafa?	Yemeklerini bulamıyor.	Mutfığa. Çünkü bak burada mutfak yazıyor.	Hikaye anlatıyor olabilir.	Kar topu oynayalım mı?
Ç7	Maymuncuk sana da bir ağaç dikeyim mi?	Çantasına bakıyor. Hediye getirmeyi unuttu.	Lavaboya.	Hikaye.	Bir milyonu nasıl bulabilirim?
Ç8	Aklıma gelmedi şimdi.	Hediye getirmeyi unuttuğu için üzülüyor.	Tuzlu suyla yüzünü yıkamaya.	Kitap anlatıyor.	Bu kar taneleri kaç tanedir?
Ç9	Alina maymuna bence dünya çok güzel diye demiş olabilir. Bir tane ağaç ekti ne oldu ya, ne yaptı bu dünyaya.	Çantasına elini soktuğunda hiçbir şey olmadığını sanıyor.	Mutfığa.	Masal anlatıyor olabilir.	Burada kaç tane kar tanesi var demiş olabilir. Ayı balığı da bin tane olabilir demiştir.
Ç10	Benim ağaçımda oynamak ister misin?	Çantasına bakıyor.	Banyoya. Tuzlu suyla burnunu yıkamaya.	Bir masal anlatıyor.	Bir milyon ne kadardır?
Ç11	Arkadaşım olabilir misin?	Çantasına bakıyor, bir hediye getirmiş mi diye.	Bir bardak su içmeye. Çiçeğe su vermeye.	Bir hikaye.	Acaba kar tanelerinin sayısı kaç tane?

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç8 dışında, Bir Ağaç öyküsündeki *tahmin etme* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde çocukların farklı ifadeler kullanarak soru cümleleri kurdukları görülebilir. Örneğin: Ç2: *Oyun oynayalım mı?* Ç7: *Maymuncuk sana da bir ağaç*

dikelim mi? Ç10: Benim ağacımda oynamak ister misin? Ç11: Arkadaşım olabilir misin? cümleleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç10 dışında, Bir Dostluk Masalı öyküsündeki *tahmin etme* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların tahminlerini bir eyleme bağladıkları ve neden sonuç ilişkisi kurarak açıkladıkları görülebilir. Ç3: *Bir çocuk doğurduğu için ona bir hediye bulması gerekiyor.* Ç8: *Hediye getirmeyi unuttuğu için üzülüyor.* Ç11: *Çantasına bakıyor, bir hediye getirmiş mi diye.* ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç4 dışında, Ateşim Çıktı öyküsündeki *tahmin etme* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların öyküde yer alan öğelere ilişkin yanıtlar verdiği, çoğunlukla bir yer ismi söyledikleri görülebilir.

Örneğin; Ç1: *Odasına gidiyordur bence. Ama bu oyuncak değil, bir kedi.* Ç6: *Mutfağa. Çünkü bak burada mutfak yazıyor.* Ç10: *Banyoya. Tuzlu suyla burnumu yıkamaya.* ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ç3 ise bu soruya yanıt verirken deyim kullanmıştır. Ç3: *Ailesi hasta olduğu için evde ailesine limonata yapmaya gidiyor ve başkalarının aklına uyuyor.*

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuğun tümü Bir Kavanoz Mutluluk öyküsündeki *tahmin etme* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde çocukların kitap okumaya vurgu yaptığı görülebilir. Örneğin; Ç1: *Bence çocuklarına şey anlatıyor olabilir. Kitap okuyor olabilir.* Ç2: *Kavanozun içine çiçek koyup masal anlatıyor bence.* Ç8: *Kitap anlatıyor.* Ek olarak öyküde yer alan çizimlerin çocukların yanıtları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuğun tümü Bir Milyon Ne Kadar Büyük öyküsündeki *tahmin etme* sorusuna uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde çocukların nicelik bildiren sözcüklerle farklı sorular sordukları ve sayısal ifadelerle miktarı tahmin etmeye çalıştıkları görülebilir. Örneğin; Ç8: *Bu kadar taneleri kaç tanedir?* Ç9: *Burada kaç tane kar tanesi var demiş olabilir. Ayı balığı da bin tane olabilir demiştir.* Ç11: *Acaba kar tanelerinin sayısı kaç tane?*

Tablo 18'te çocukların öykülere ilişkin çıkarımsal sorulardan *öyküyü özetleyici* sorulara verdikleri yanıtlar ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 18

Öyküyü Özetleyici Sorular

Kitap Adı	Bir Ağaç	Bir Dostluk Masalı	Ateşim Çıktı	Bir Kavanoz Mutluluk	Bir Milyon Ne Kadar Büyük?
Çocuk No	Sen bir ağaç dikmek ister miydin? Neden?	Sincap'a diğer hayvanlar ne yaptılar?	Hasta olduğumuzda neler yapmalıyız?	Mutluluğu satın alabilir miyiz gerçekten?	Pipkin bir milyonu ararken nelerle karşılaştı?
Ç1	İsterdim. Çünkü üç tane dikmek isterdim. Çünkü doğamıza bir sürü oksijen katardı.	Hediye verdiler.	Hiç yataktan kalkmamalıyız. Ama annemizi ya da babamızı çağıracağımız zaman yatağımızdan seslenmemiz gerekir.	Mutluluğu gerçekte satın alamayız. Çünkü kavanozların içinde gerçekte mutluluk olmaz. Ama kavanozların içine bazı şeyleri koyabiliriz. Mesela bu yüzden bu kitabın adı bir kavanoz mutluluk.	Bu öyküde ayı balığı, kar tanesi, yüz tane penguen. Hatırlayamıyorum başka.
Ç2	İsterdim çünkü hayvanların doğacağı ve yaşayacağı yerler olacağı için.	Güzel güzel hediyeler koydular.	Hasta olduğumuzda ilaçlar içmeliyiz ve yatağımızda yatmalıyız.	Alamayız. Mutluluk bizim içimizdeki şey, nasıl alalım?	Bir tane arkadaş, birkaç tane kar, yüz tane penguen, on tane balık.
Ç3	Evet. Dikmek isterdim çünkü dünyaya oksijen verir, havaları güzelleştirir.	Onlara yardım ettiği için, onlarda ona çantası açırken ona bir şeyler koymuşlar.	Yemeklerimizi yemeliyiz, çorba içmeliyiz, süt içmeliyiz.	Galiba satın alabiliriz. Kendimizi mutlu ederek.	Bir arkadaşla, diğerlerini pek hatırlamıyorum.
Ç4	İsterdim. Bitki büyütüp yemek için.	Birbirlerine yardım ettiler. Çantasından da bunlar çıktı.	İyilikler yapmalıyız, ateşimizi ölçmeliyiz, yatakta yatmalıyız.	Hayır alamayız. Çünkü mutluluk güzel şeyler yapılarak verilebilir. Başka da yok.	Bir milyon. Ayı balığına kar tanesi bir milyon tane mi diye sormuştu.

(Devam Ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Ç5	İsterdim. Çünkü ekmek güzel bir şey.	Onlara da çiçek, kavanoz, elma, yaprak, eldiven, atkı ...	İlaç içmeliyiz. Çok hastalandıysak doktora gitmeliyiz. Veya sağlıklı şeyler yemeliyiz.	Alamayız. Çünkü mutluluk satın alınmaz.	Ayı balığıyla sonra, bir yüz tane penguenle.
Ç6	Evet isterdim. Sebebi çünkü doğayı çok sevdiğim için.	Yardım ettiler.	Hasta olduğumuzda bol bol sıcak su içip sağlıklı beslenmeliyiz.	Evet satın alabiliriz.	Ayı balığı, yıldız, bir milyon tane penguen bir de kardan adam.
Ç7	Çok isterdim. Çiçek tohumu. Çünkü dünyamızı korumak istiyorum.	Çantasına yaptıkları şeyler sayesinde boş açık çantasına bunları koymuşlar.	Nane limon. Çok hastalık var, hangi birini anlatacağım? Koronavirüsü anlatayım mı? Koronavirüs, el sabunu, su kolonya bir de hapşırık nane limon.	Alamayız. İçimizden alabiliriz. Mesela hissedeceğiz. Ben bir kavanoz mutluluk alınca içine turşu koyup iade ederim.	Tabiki de kahramanlarla. Bu zarfın içine mektup yazabilir miyim?
Ç8	Evet. Çünkü canlıların yaşaması için.	Onlara iyilik yaptığı için böyle bir zamanda onlar da ona hediye koydular.	Yatağımızda dinlenmeliyiz, çorba içmeliyiz, ıhlamur içmeliyiz, sonra biraz daha dinlenmeliyiz.	Alamayız ama kavanozların içine sevdiğimiz şeyleri koyabiliriz.	Yüz tane penguen, bir ayı balığı, kar taneleri.
Ç9	Dünyaya oksijen verirdi. Keşke meşe palamudu ekseydi, o hem çok fazla su harcamıyor.	İyilik yaparak içine... Kirpi elma ve armutları koymuştu.	Bence sıcak bir şeyler içmemiz gerekiyor. Sağlıklı besinler tüketmemiz gerek.	Çünkü mutluluk satılmaz. Mutluluğu, bir şeyle paylaşarak, büyüklerle oynayarak, arkadaş edinerek mutlu hissedebiliriz.	Ayı balığıyla, kar tanesiyle, sayamayacakları kadar kar topuyla, yüz tane penguenle, on tane balıkla, bir tane anneyle, bir de yıldızla.

(Devam Ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Ç10	İsterdim çünkü herkesin nefes alıp o ağacı sevmesini isterdim.	Ona, ondan yardım istediler.	Hasta olduğumuzda abur cubur yememeliyiz. Bol bol dinlenmeliyiz ve bol bol beslenmeliyiz.	Alabiliriz. Bir kavanozun içine sevdiğimiz bir şey koyarak	Bu öyküde penguenlerle, bir ayı balığıyla, karlarla ve bir deniz feneriyle.
Ç11	Dikmek isterdim. Hem bize oksijen verirdi, hem de meyve verirdi, hem de hayvanlara yuva olurdu.	Hediye koydular. Çünkü onlara yardım etti.	Biraz dinlenmeliyiz ve de sağlıklı şeyler yemeliyiz ve de okula gitmemeliyiz.	Alamayız. Çünkü mutluluk içimizde olan bir şeydir. Mesele anne babamızın istediğimiz bir şeyi yapması, oyuncak alması, bir yere götürmesi, sevdiğimiz bir yemek alması.	Şunlarla karşılaştı. Karla, penguenle ve ayı yavrusuyla.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç5 dışında, Bir Ağaç öyküsündeki *öyküyü özetleyici* soruya uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde çocukların ağaçların yaşama, canlılara ve dünyaya katkısına yönelik yanıtlar verdiği görülebilir. Örneğin: Ç3: *Evet. Dikmek isterdim çünkü dünyaya oksijen verir, havaları güzelleştirir.* Ç8: *Evet. Çünkü canlıların yaşaması için.* Ç11: *Dikmek isterdim. Hem bize oksijen verirdi, hem de meyve verirdi, hem de hayvanlara yuva olurdu.* Bu öykünün çocuklarda çevre bilinci (doğayı ve dünyayı korumak) kazandırmakta etkili olduğu düşünülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç5 dışında Bir Dostluk Masalı öyküsündeki *öyküyü özetleyici* soruya uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların ifadelerinde yardımseverlik, arkadaşlık, dostluk kavramları üzerinde durduğu görülebilir. Örneğin: Ç3: *Onlara yardım ettiği için, onlarda ona çantası açırken ona bir şeyler koymuşlar.* Ç4: *Birbirlerine yardım ettiler. Çantasından da bunlar çıktı.* Ç8: *Onlara iyilik yaptığı için böyle bir zamanda onlar da ona hediye koydular.* Ç9: *İyilik yaparak içine... Kirpi elma ve armutları koymuştu.* Yanıtları bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan tümü Ateşim Çıktı öyküsündeki *öyküyü özetleyici* soruya uygun yanıt vermiştir. Yanıtlar incelendiğinde, öykünün bağlamına göre uygun ifadeler kullanıldığı görülebilir. Örneğin; Ç1: *Hiç yataktan kalkmamalıyız. Ama annemizi ya da babamızı çağıracağımız zaman yatağımızdan seslenmemiz gerekir.* Ç2: *Hasta olduğumuzda ilaçlar içmeliyiz ve yatağımızda yatmalıyız.* Ç9: *Bence sıcak bir şeyler içmemiz gerekiyor. Sağlıklı besinler tüketmemiz gerek.* Ç10: *Hasta olduğumuzda abur cubur yememeliyiz. Bol bol dinlenmeliyiz ve bol bol beslenmeliyiz* ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir..

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuğun tümü Bir Kavanoz Mutluluk öyküsündeki *öyküyü özetleyici* soruya uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların mutluluğa ilişkin tanımlar yaptıkları ve mutluluğun ne anlama geldiğini yaratıcı ifadelerle açıkladıkları görülebilir. Örneğin: Ç1: *Mutluluğu gerçekte satın alamayız. Çünkü kavanozların içinde gerçekte mutluluk olmaz. Ama kavanozların içine bazı şeyleri koyabiliriz. Mesela bu yüzden bu kitabın adı bir kavanoz mutluluk.* Ç2: *Alamayız. Mutluluk bizim içimizdeki şey, nasıl alalım?.* Ç9: *Çünkü mutluluk satılmaz. Mutluluğu, bir şeyle paylaşarak, büyüklerle oynayarak, arkadaş edinerek mutlu hissedebiliriz.* Ç11: *Alamayız. Çünkü mutluluk içimizde olan bir şeydir. Mesele anne babamızın istediğimiz bir şeyi yapması, oyuncak alması, bir yere götürmesi, sevdiğimiz bir yemek alması.* ifadeleri bu düşünceyi destekler ve kanıtlar niteliktedir.

Etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan 11 çocuktan 10'u, Ç3 dışında, Bir Milyon Ne Kadar Büyük? öyküsündeki *öyküyü özetleyici* soruya uygun yanıt vermiştir. Uygun yanıtlar incelendiğinde, çocukların öyküde geçen karakterlerin isimlerini hatırlayabildikleri ve sayısal ifadelerle örnek verdikleri görülebilir. Örneğin: Ç2: *Bir tane arkadaş, birkaç tane kar, yüz tane penguen, on tane balık.* Ç5: *Ayı balığıyla sonra, bir yüz tane penguenle.* Ç8: *Yüz tane penguen, bir ayı balığı, kar taneleri.* Ç9: *Ayı balığıyla, kar tanesiyle, sayamayacakları kadar kar topuyla, yüz tane penguenle, on tane balıkla, bir tane anneyle, bir de yıldızla.* ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Farklı kitap okuma yöntemlerinin çocukların yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin sonuçlarına göre;

- Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığı ön test toplam puanlarının benzer olduğu, etkileşimli kitap okuma grubunda yer alan çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programına bağlı olarak ön testten son teste yazı farkındalığı becerilerinin gelişim gösterdiği ve ön test son test puan ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.
- Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma grubunda yer alan çocukların son test yazı farkındalığı puanları arasında etkileşimli kitap okuma grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Geleneksel kitap okuma grubu yazı farkındalığı ön test ve son test toplam puan ortalamalarının değişmeyip benzer kaldığı ve ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma grubunda yer alan çocukların ön test dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, iki grup arasında son test dinlediğini anlama puanları arasında da anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre;

- Dinlediğini anlama becerilerine yönelik sorular analiz edildiğinde öykünün öğelerine yönelik sorularda çocukların kahramanı, olayın geçtiği yeri, öyküde yaşanan olayları ve öykünün sonunda neler olduğunu hatırlayabildikleri görülmüştür. Çocukların sorulara yanıt verirken öyküde yer alan görsellerden faydalanmalarının etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunacak kitapların nitelik açısından önemli olduğunu göstermektedir.
- Dinlediğini anlama becerilerine yönelik sorular öyküyle ilişkili çıkarımsal sorular incelendiğinde, çocukların çoğunlukla sorulara uygun yanıt verdiği, öyküde geçen kahramanlardan, yaşanan durumlardan örnek vererek açıklamalar yaptıkları, etkileşimli kitap okuma uygulamalarında öğretilmesi amaçlanan hedef sözcüklere cümlelerinde yer verdikleri, soruların soruları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma programı sayesinde etkileşimli kitap okunan gruptaki çocukların dinlediğini anlama becerileri, öyküye yönelik çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde gelişim göstermiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştiren etkili bir uygulama olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda;

- Erken çocukluk döneminde öğretmenlik yapacak olan öğretmen adaylarına Eğitim Fakültelerinde etkileşimli kitap okuma eğitimlerinin verilmesi,

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda düzenlenecek hizmet için seminerlerde etkileşimli kitap okuma eğitimlerinin verilerek örnek uygulamaların yapılması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli kitap okuma yönteminin araştırma projeleri aracılığıyla yaygınlaştırılması,
- Öğretmenlerin, alanda çalışan uzmanlar tarafından nitelikli kitap seçimi konusunda yönlendirilmesi,
- Öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma sürecinde tekrarlı okumalar yapmaları, okuma sırasında çocuklara, öyküye ilişkin sorular sorarak dinlediğini anlama becerilerini desteklemeleri,
- Okul öncesi öğretmenleri yoluyla ebeveynlere, etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik aile katılımı programları düzenlenmesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla öğretmenlere etkileşimli kitap okuma eğitimleri verilerek, bu eğitimlerin nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerilerine yönelik sınırlı çalışma bulunduğundan boylamsal çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.
- Okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin bilgi ve tutumlarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akoğlu, G. (2015). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık. içinde F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi* (s127-145). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Akyol, T. ve Duran, E. (2010). Ana Sınıfında Yazıya Hazırlık Eğitimi Almanın İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Öğretimine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*, 91-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34717/383836>
- Alatlı, R. (2021).Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık. T. Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Dinlediğini Anlama*, (1.Baskı) içinde (s.62-79). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaşı grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma Yazma Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 08-22. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/61-published.pdf>
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2015). Yazı Farkındalığı Becerileri. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık*, (s. 63-88). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Bayraktar, V. (2021). Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık. T. Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Yazı Farkındalığı* (1.Baskı) içinde (s. 82-94). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). 'Generation Z'children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour, 13*(2), 113-133. <https://doi.org/10.1362/147539214X14024779483591>
- Bıçakçı, Y. M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Blewitt, P., Rump, K.M., Shealy, S.E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294– 304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>

- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2012). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: a case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 8(3-4), 239-258. DOI:10.1504/IJKL.2012.051677
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme yöntemleri. [Ders Notları]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAYFinalKonulari.pdf> adresinden erişildi.
- Bradley, B. A., & Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 60(5), 452-463. <https://www.jstor.org/stable/20204488>
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Creswell, J. (2019). Eğitim Araştırmaları. (S. Doğan, Çev.) H. Ekşi (Ed.), *Deneysel Desenler* (376-428). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Creswell, J. (2019). Eğitim Araştırmaları. (H.Çelik, Çev.) H. Ekşi (Ed.), *Karma Yöntem Desenleri* (696-729). İstanbul:Edam Yayıncılık.
- Çetin, A. (2020). Erken Okuryazarlık Eğitimi. G.Uludağ ve T.Durmuş (Ed.), *Okuryazarlığı Bakış ve Erken Okuryazarlık* (1.baskı) içinde (s.25-46). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cunningham, J. (1993). Whole to part reading diagnosis. *Reading & Writing Quarterly*, 9, 31-49. DOI: 10.1080/1057356930090103
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dikenci, Ö. ve Kalaycı, G.Ö. (2021). Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık. T. Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Sözcük Bilgisi*, (1.Baskı) içinde (s.26-39). Ankara: Pegem Akademi.

- Dinç, B. ve Parpucu, N.(2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: *Fonolojik Farkındalık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M. & Chae, C. (2010) Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading, *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. içinde C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s.1-18). Ankara: Eğiten Kitap.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. DOI:10.1007/s10643-007-0232-1
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul Öncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Ekici, K. B., İmir, H. M. ve Temel, Z. F. (2020). İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776. <https://doi.org/10.16916/aded.705103>
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Er, S. (2016). Okulöncesi Dönemde Anne Babaların Etkileşimli Hikaye Kitabı Okumalarının Önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/66>
- Er, S. (2020). Erken Okuryazarlık Eğitimi. G.Uludağ ve T.Durmuş (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sözel Dil Becerileri* (1.baskı) içinde (s.51-63). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli Okuma Modelinin Anasınıflarında Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ergül, C., 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), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A.D, Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin “Etkileşimli Kitap Okuma” Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Evans, M. A., Williamson, K. & Pursoo, T.(2008) Preschoolers’ attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*. 12(1), 106–129. DOI:10.1080/10888430701773884
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading: Building young children’s language ve emergent literacy skills. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fletcher, J., Lyon, R., Barnes, M., Stuebing, K., Frances, D., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation. In R. Bradley & L. Danielson (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185–250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flynn, K.S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Gallagher, A., Frith. U & Snowling, M.J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203–213. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10750546/>
- Gillon, G. (2004). Phonological awareness: From research to practice. New York: The Guilford Press.
- Goldin-Meadow, S.C. Levine, L.V. Hedges, J. Huttenlocher, S. Raudenbush & S.Small. (2014). *New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention*. *American Psychologist*, 69(6), 588-599. DOI: 10.1037/a0036886
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). Developing low-income preschoolers’ social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1) 25–52. doi:10.1080/19345747.2010.487927
- Goulding A, Dickie J, Shuker MJ. (2017). Observing preschool storytime practices in Aotearoa New Zealand's urban public libraries. *Library & Information Science Research*, 39(3), 199-212. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.07.005>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. C. Cornoldi ve J. Oakhill, (Ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* içinde (1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P. & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505–539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hammer, C.S, Farkaz, G., & Macguza, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech and Hearing Services In Schools*, 41(1), 70-83. DOI: 10.1044/0161-1461(2009/08-0050)
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157–163. DOI:10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12043>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)36, 34-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19409/206337>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Hikâye anlatma/Kitap Okuma Uygulamaları Tercihleri ve Nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533. <https://doi.org/10.16916/aded.785633>
- Işıtan, S. (2013). Kitap Okuma Modelleri ve Öykü Sonrası Etkinlikler. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı* (s. 251-262). Ankara: Eğiten Kitap.

- Işıtan, S. ve Akoğlu, G. (2016). Yazı Farkındalığı Becerilerinin Resimli Çocuk Kitabı Aracılığıyla Değerlendirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1333-1352. DOI: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111>
- Justice , L. M., & Sofka , A. E. (2010). Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds. New York: The Guilford Press.
- Justice L. M. & Ezell, K. E. (2001). Word and print awarens in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207-225. DOI:10.1177/026565900101700303
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. DOI:10.1177/02711214030230030101
- Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe L. E. (2006). Measuring preschool attainmentof print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235. DOI: 10.1044/0161-1461(2006/024)
- Karakelle S. (2004). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iupcd/issue/9409/117812>
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman Benli, G. (2019). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Resimli Öykü Kitapları Aracılığıyla Desteklenmesi: Anne-Baba ve Öğretmenlere Öneriler, içinde Turla, A. (Editör). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık (EROT) Testi Geliştirme Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16, 237-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179471>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık BeceriProfili: Ankara Örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>

- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kindle, K.J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*. 7 (1), 13-34.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings and hands on science activities. *Reading Psychology*, 29, 165–193. doi:10.1080/02702710801964090
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259–282. DOI:10.1002/rrq.020
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. & Samwel, C. (1999). Effects of two shared- reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322. <https://doi.org/10.1177/105381519902200406>
- Lovelace, S. & Stewart, S.R.(2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *American Speech Language-Hearing Association*. 38, 16–30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/003))
- Lyster-Halaas, S-A., Snowling, J-M, Hulme, C. & Lervag, A., O. (2020). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 175-188. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12312>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). *How vocabulary interventions affect young children at risk: A meta-analytic review*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. DOI:10.1080/19345747.2012.755591
- Melekoğlu, M. A. ve Melekoğlu, M. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sesli Okumanın Eğitimsel Gelişime Etkisi. *Eğitimci Dergisi*, 16, 21-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moody, A. K. (2010). Using electronic books in the classroom to enhance emergent literacy skills in young children. *Journal of Literacy and Technology*, 11(4), 22- 52. <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/35776>

- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent– child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.
- McGinty, A. S. & Justice L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experimental and developmental factors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52(1), 81- 97. DOI: 10.1044/1092-4388(2008/07-0279)
- National Association for the Education of Young Children. (1998). Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- Neumann, M., & Neumann, D.L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Neuman, S.B. (2014). Explaining and Understanding Early Literacy. *ISL*, 2: 7-14. DOI:10.37132/isl.v0i2.1
- Okyay & Kandir (2021) The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children, *Early Child Development and Care*, 191(13), 2067-2077. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1685508>
- Ouellette, G. P. (2006). What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2016). Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185-204. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6711>
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1) , 37-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/debder/issue/43652/526196>

- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A.S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement, *Child Development*, 83(3), 810-820. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C. & Tarchi, C. (2017). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 571-587. <https://www.jstor.org/stable/44951928>
- Pullen, P.C., & Justice L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87- 98. DOI:10.1177/10534512030390020401
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1), doi: 10.1177/2158244015577664
- Rudasill, K.M., Hawley, L. R. LoCasale-Crouch, J., & Buhs, E. S. (2017) Child temperamental regulation and classroom quality in Head Start: considering the role of cumulative economic risk. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 118- 130. <https://doi.org/10.1037/edu0000123>
- Sarıca, A. D. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı(EKOP): Uygulama Adımları. C. Ergül (Ed.). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (s.25-54). Ankara: Eğitim Kitap.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi.org/10.1111/1467-8624.00417
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken Çocuklukta Okuma Yazma Kavramlarının Gelişiminde Annelerin Rolü. N.Aral ve B. Tuğrul (Editörler), Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceği Sempozyumu. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. E., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-47. <https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Stein, Nancy, L. & Glenn, Christine G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. (Edit.R. O. Fredle), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood. New Jersey: Ablex Inc. pp: 53-119.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.

- Sulzby, E. ve Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, 273-285.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 342-360. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7036>
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. A. van Kleeck, S. A. Stahl ve 117 E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (s. 114–139) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 299–316. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4>
- Ulutepe, Z. (2010). *Okul Öncesi Dönem Hikâye Kitabı Resimlemelerinin Tasarım İlkelerine Uygunluğunu İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134. <https://hdl.handle.net/11630/5369>
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth – combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627. <https://doi.org/10.1177/008124631204200415>
- Wasik, B.A. & Alice B. M. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2) 243-250.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). *Book reading and vocabulary development: A systematic review*. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 08. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A.L., Smith, M. & 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.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>

- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109. DOI:10.1044/1092-4388(2007/076)
- Yazıcıoğlu, T. (2021). Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık, T.Kargın, D. Altun ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Harf Bilgisi* (1.Baskı) içinde (s.98-113). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J.P. (2003). *Predicting patterns of early literacy achievement: A longitudinal study of transition from home to school*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Griffith University, Brisbane, Australia.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. DOI:10.1007/s10639-016-9513-x
- Zucker, T. A., & Landry, S. H. (2010). Improving the quality of preschool read alouds: Professional development and coaching that targets book-reading practices. M. C. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Ed.), *Promoting early reading: Research, resources, and best practices* (s. 78–104) içinde. New York, NY: Guilford.



EKLER

EK 1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-24508557
Konu : Araştırma izni

21.04.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 16.03.2021 tarihli ve 69602 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi İrem Nazlınur ÇETİN'in "**Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı ve Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Bilgi için: Emine Konuk
Unvan : Şef
Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e63f-3c16-3cdd-b138-89cb kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 29/03/2021
Toplantı Sayısı : 5
Karar Sayısı : 114

114-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **İrem Nazlınur Çetin**'in "Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı ve Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **İrem Nazlınur Çetin**'in "Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı ve Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
29/03/2021

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

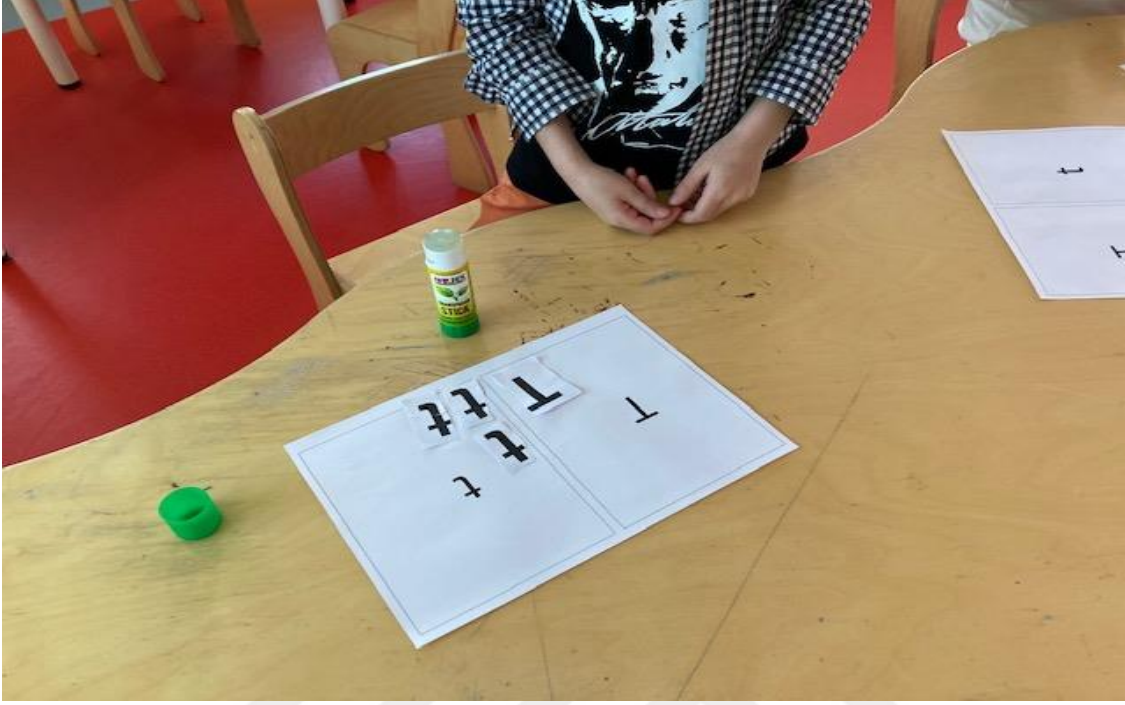
EK 3. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Fotoğraflar



EK 3. Etkileşimli Kitap Okuma Sürecine İlişkin Fotoğraflar



**EK 4. Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları Sonrasında Yazı Farkındalığı
Becerilerini Desteklemek İçin Oynanan Oyun Örnekleri**



EK 5. Dinlediğini Anlama Soruları

BİR AĞAÇ	BİR DOSTLUK MASALI	ATEŞİM ÇIKTI
Öyküye İlişkin Açık Uçlu Sorular	Öyküye İlişkin Açık Uçlu Sorular	Öyküye İlişkin Açık Uçlu Sorular
1) Bu öykünün kahramanı kimdi? (<i>Karakter</i>)	1) Bu öykünün kahramanları kimlerdi? (<i>Karakterler</i>)	1) Bu öykünün kahramanı kimdi? (<i>Karakterler</i>)
2) Öykü nerede geçiyordu? (<i>Yer</i>)	2) Öyküdeki olay nerede geçiyordu? (<i>Yer</i>)	2) Öykü nerede geçiyordu? (<i>Yer</i>)
3) Öykünün kahramanı Alina ne yapmaya karar verdi? (<i>Olay başlangıcı</i>)	3) Sincap sabah uyandığında ne ile karşılaştı? (<i>Olay başlangıcı</i>)	3) Sınıftan nasıl sesler yükseliyordu? Neden? (<i>Olay başlangıcı</i>)
4) Ağaç kimlerin yuvası oldu? (<i>Problem Durumu</i>)	4) Sincap, yolda nelerle karşılaştı ve ne yaptı? (<i>Problem Durumu</i>)	4) Öykünün kahramanı okula neden gidemedi? (<i>Problem Durumu</i>)
5) Alina bir ağaç diktikten sonra neler değişti? (<i>Sonuç</i>)	5) Sincap, Tavşanların evine neden gitti? (<i>Sonuç</i>)	5) Kahraman iyileştikten sonra ne yaptı? (<i>Sonuç</i>)
Öyküye İlişkin Çıkarımsal Sorular	Öyküye İlişkin Çıkarımsal Sorular	Öyküye İlişkin Çıkarımsal Sorular
1) Alina sence ne hissediyor? (<i>Duygular</i>)	1) Sincap, Kaplumbağa'ya yardım edince kendini nasıl hissetmiş olabilir? (<i>Duygular</i>)	1) Çocuk kendini nasıl hissediyor? (<i>Duygular</i>)
2) Alina sence neden ağaç dikti? (<i>Nedensel yorum</i>)	2) Sincap, kimden mektup aldı? Neden? (<i>Nedensel yorum</i>)	2) Öykünün kahramanı olan çocuk sence neden hasta oldu? (<i>Nedensel yorum</i>)
3) Sence yavru kuşlar birbirlerine ne söylemiş olabilirler? (<i>Diyalog kurma</i>)	3) Kurt, diğer hayvanlara ne söylemiş olabilir? (<i>Diyalog kurma</i>)	3) Çocuk annesiyle ne konuşmuş olabilir? (<i>Diyalog kurma</i>)
4) Alina, maymuna ne söyleyecek sence? (<i>Tahmin</i>)	4) Sincap ne yapıyor sence? (<i>Tahmin</i>)	4) Çocuk nereye gidiyor olabilir? (<i>Tahmin</i>)
5) Sen bir ağaç dikmek ister miydin? Neden? (<i>Öyküyü Özetleme</i>)	5) Sincap'a diğer hayvanlar ne yaptılar? (<i>Öyküyü özetleme</i>)	5) Hasta olduğumuzda neler yapmalıyız? (<i>Öyküyü özetleme</i>)

BİR KAVANOZ MUTLULUK	BİR MİLYON NE KADAR BÜYÜK?	NOTLAR
<p>Öyküye İlişkin Açık Uçlu Sorular</p> <p>1)Bu öykünün kahramanları kimlerdi? (<i>Karakterler</i>)</p> <p>2)Öyküdeki olay nerede geçiyordu? (<i>Yer</i>)</p> <p>3)Bay Güvercin ormana nasıl geldi? (<i>Başlangıç olayı</i>)</p> <p>4) Bay Güvercin, diğer canlıların yanına neden geldi? Ne yaptı? (<i>Problem durumu</i>)</p> <p>5) Bay Güvercin kavanozları neden sattı? (<i>Sonuç</i>)</p> <p>Öyküye İlişkin Çıkarımsal Sorular</p> <p>1)Bay Sığırcık kendini nasıl hissediyor olabilir? (<i>Duygular</i>)</p> <p>2)Bay Güvercin’den diğer hayvanlar ne satın aldı? Neden? (<i>Nedensel yorum</i>)</p> <p>3)Bay Güvercin, Bayan Bildircina ne söylüyor olabilir? (<i>Diyalog kurma</i>)</p> <p>4)Bay Sülün ve Bay Güvercin sence ne konuşuyorlar? (<i>Tahmin</i>)</p> <p>5)Mutluluğu satın alabilir miyiz gerçekten? (<i>Öyküyü özetleme</i>)</p>	<p>Öyküye İlişkin Açık Uçlu Sorular</p> <p>1)Öykünün kahramanı kimdi? (<i>Karakter</i>)</p> <p>2)Pipkin’in yaşadığı yer neresiydi? (<i>Yer</i>)</p> <p>3)Pipkin annesine ne sordu? (<i>Başlangıç olayı</i>)</p> <p>4) Pipkin’in en çok merak ettiği soru hangisiydi? (<i>Problem durumu</i>)</p> <p>5)Pipkin’in bir milyonu neydi? (<i>Sonuç</i>)</p> <p>Öyküye İlişkin Çıkarımsal Sorular</p> <p>1)Pipkin eve döndüğünde kendini nasıl hissediyordu? (<i>Duygular</i>)</p> <p>2)Pipkin bir milyonu aramaya nasıl karar verdi? (<i>Nedensel yorum</i>)</p> <p>3) Annesi ve Pipkin sence ne konuşuyorlar? (<i>Diyalog kurma</i>)</p> <p>4)Pipkin Ayıbalığına ne sormuş olabilir? (<i>Tahmin</i>)</p> <p>5) Pipkin’in bir milyonu neydi? (<i>Öyküyü özetleme</i>)</p>	<p>Öyküye ilişkin açık uçlu sorular ve öyküye ilişkin çıkarımsal sorular her çocuğa bireysel olarak sorulmuştur.</p>

EK 6. Okuma Formları

Bir Ağaç Kitabı Okuma Süreci İçin Belirlenen Hedef Sözcükler, Yazı Farkındalığı Becerileri, Dinlediğini Anlama Soruları

BİR AĞAÇ			
	1.Okuma	2.Okuma	3.Okuma
Hedef Sözcükler:	Ağaç Dikmek, kürek, dal, çift, karahindiba	Mükemmel, meyve Vermek	Filizlenmek, kovan, lezzetli
Yazı Farkındalığı Bileşenleri	Yazının Anlam İçermesi a)Yazının anlam içerdiğini fark etme b) Okunan metnin bağlamını yani ne demek istediğini anlama	Yazının Anlam İçermesi a)Yazının anlam içerdiğini fark etme Kitap ve Yazı Bileşeni a)Hangi sayfanın hangi sırada okunacağını bilinmesi b)Bir kitap yazarının ne iş yaptığının bilinmesi c)Yazı yönünün anlaşılması	Sözcük Bileşeni a)Sıkça kullanılan sözcüklerin yazılı bir metinde fark edilmesi b)Bazı sözcüklerin uzun, bazı sözcüklerin kısa olduğunu fark etme.
Dinlediğini Anlama Soruları	Bu öykünün adı neydi? Alina hikâyenin başında ne yapmaya karar verdi? Alina ağaç dikmeden önce elinde neler vardı? Alina elindeki kürekle neler yaptı? Ağacın dallarında neler gördün? Gece olduğunda tohumlar nereden uçtu ve nereye düştü	Alina toprağı ne ile kazdı? Başka hangi malzemeyi kullanabilirdi? Arılar kovan yapabilmek için nasıl bir dal buldular? Ağaçlar büyüdükten sonra ne verdi? Siz olsaydınız ağaç dikmek ister miydiniz? Neden? Siz Alina'nın yerinde olsaydınız ağaç diktiğinizde kendinizi nasıl hissederdiniz?	Bu öykünün adı neydi? Ağaçta büyüyen dala kim yuva yapmaya karar verdi? Alina ağaç dikerken hangi malzemeleri kullandı? Öykünün sonunda neler oldu?

Bir Dostluk Masalı Kitabı Okuma Süreci İçin Belirlenen Hedef Sözcükler, Yazı Farkındalığı Becerileri, Dinlediğini Anlama Soruları

BİR DOSTLUK MASALI			
	1.Okuma	2.Okuma	3.Okuma
Hedef Sözcükler ve Deyimler	Dostluk, kovuk, rica/etmek, yumak, sansar	Zarf, minnettar Kalmak	Gizemli, göz açıp kapayıncaya dek, patika
Yazı Farkındalığı Bileşenleri	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Hangi sayfanın hangi sırada okunacağını bilmesi</p> <p>2)Bir kitap yazarının ne iş yaptığını bilmesi</p> <p>3)Yazı yönünün anlaşılması</p>	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Yazı yönünün anlaşılması</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1)Harflerin yazı yazmaya yarayan bir sembol olduğunun fark edilmesi</p>	<p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Yazı yönünün anlaşılması</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1)Harflerin büyük ve küçük olarak iki şekilde yazıldığının fark edilmesi</p>
Dinlediğini Anlama Soruları	<p>Postacı Saka Kuşu zarfı nereye bıraktı?</p> <p>Sincap kendisine gönderilen zarfı nasıl gördü?</p> <p>Kaplumbağa, sincap'tan neden yumak istedi?</p> <p>Geyik, sincap'tan nasıl yardım istedi?</p> <p>Sincap, Tavşanın evine niçin geç kaldı?</p> <p>Sincap ormanda hangi hayvanlara yardım etti?</p>	<p>Sincap'ın ağaç evine zarfı kim götürdü?</p> <p>Ormanda yaşayan hayvanlar sincap'a neden minnettar kaldılar?</p> <p>Sincap'ın çantasının içinden neler çıktı?</p> <p>Sincap neden Tavşanın evine gitti?</p> <p>Sincap evinden çıkmadan önce nasıl hazırlandı?</p>	<p>Sincap sabah uyandığında ne ile karşılaştı?</p> <p>Sincap mektubu okuduktan sonra niçin heyecanlandı?</p> <p>Sincap, tavşanın evine nereden geçerek gitti?</p> <p>Sincap, kaplumbağa'ya nasıl yardım etti?</p> <p>Sincap, tavşan'nın evine nelerle karşılaştı?</p>

Ateşim Çıktı Kitabı Okuma Süreci İçin Belirlenen Hedef Sözcükler, Yazı Farkındalığı Becerileri, Dinlediğini Anlama Soruları

ATEŞİM ÇIKTI			
	1.Okuma	2.Okuma	3.Okuma
Hedef Sözcükler ve Deyimler	Yer gök inlemek, termometre, kabile, el üstünde tutmak	Koro, pusuda beklemek tamtam	Heves, düş görmek, gürül gürül akmak
Yazı Farkındalığı Bileşenleri	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Yazı yönünün anlaşılması</p>	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Sayfa düzeninin anlaşılması</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1) Harflerin büyük ve küçük olarak iki şekilde yazıldığı fark edilmesi</p>	<p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Hangi sayfanın hangi sırada okunacağını bilmesi</p> <p>2)Yazı yönünün anlaşılması</p> <p>Sözcük Bileşeni</p> <p>1)Sıkça kullanılan sözcüklerin yazılı metinde fark edilmesi</p>
Dinlediğini Anlama Soruları	<p>Bu öykünün adı neydi?</p> <p>Annesi çocuğun ateşinin çıktığını nasıl anladı?</p> <p>Öyküde kimler hasta oldu?</p> <p>Çocuk hasta olduğunda annesi ona neler yaptı?</p> <p>Okulda yeri göğü inleyen neydi?</p>	<p>Koroyu hangi sesler oluşturdu?</p> <p>Çocuğu pusuda bekleyen neydi?</p> <p>Çocuğun ateşi çıktığında neler oldu?</p> <p>Çocuk iyileşebilmek için neler yaptı? Hangi yiyeceklerden yedi?</p> <p>Çocuk okuldan eve geldiğinde neler olmuştu?</p>	<p>Sınıftan nasıl sesler yükseliyordu?</p> <p>Öksüren çocuklara öğretmenleri neyi anlattı?</p> <p>Çocuk düşünde neler gördü? Nereye gitti? Neler yaptı?</p> <p>Çocuk ne kadar sürede iyileşti?</p> <p>Çocuğun niçin hevesi yoktu?</p> <p>Çocuk iyileşmek için hangi yiyecekleri yedi?</p>

Bir Kavanoz Mutluluk Kitabı Okuma Süreci İçin Belirlenen Hedef Sözcükler, Yazı Farkındalığı Becerileri, Dinlediğini Anlama Soruları

BİR KAVANOZ MUTLULUK			
	1.Okuma	2.Okuma	3.Okuma
Hedef Sözcükler ve Deyimler	Tıngır mıngır, düzine, yitirmek, sipariş etmek	Müşteri, komşu, pazarlık etmek	Ufak tefek, tutku, bir dediği iki edilmemek
Yazı Farkındalığı Bileşenleri	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1)Özellikle büyük harflerin çoğunluğunun isminin bilinmesi</p>	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Bir kitap yazarının ne iş yaptığının bilinmesi</p> <p>Sözcük Bileşeni</p> <p>1) Aynı harfin birçok sözcükte yer aldığının anlaşılması</p>	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>2)Çevredeki yazılı materyallerin fark edilmesi</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Yazı yönünün anlaşılması</p>
Dinlediğini Anlama Soruları	<p>Bu kitabın adı neydi?</p> <p>Bay Güvercin nasıl geldi? Kamyonet nasıl ses çıkarıyordu?</p> <p>Bay Güvercin kamyonetini park ettikten sonra ne yaptı?</p> <p>Öyküde Bay Güvercin dışında başka kimler vardı?</p> <p>Bayan İbibik, Bay Güvercinden ne satın aldı? Kavanozlar kaç taneydi?</p> <p>Bay Sülün nereden sipariş verdi? Aldığı şey neydi?</p>	<p>Bay Güvercinin ilk müşterisi kim oluyor?</p> <p>Bayan Bıldırcın kavanozları neden alıyor?</p> <p>Bayan Baştankara'ya kaç tane kavanoz gerekiyor? Kavanozları kime alıyor?</p> <p>Bay Güvercinle kim pazarlık ediyor? Neden?</p> <p>Torunlarına kim mini minnacık bir kavanoz alıyor?</p> <p>Bay Fare kavanozu açınca ne görüyor?</p>	<p>Bay Güvercin'in kullandığı kamyonet nasıldı? Anlatır mısın?</p> <p>Bayan Çalığı'nun parası neye yetiyor?</p> <p>Bayan İbibik nasıl kavanozlar alıyor?</p> <p>Bay Güvercin'den kavanoz almayan ve mutluluğu istemeyen kimdi?</p> <p>Bay Sığırcık neden korkuyor?</p> <p>Bayan Kızılgardan torunlarına ne hediye alacağını neden bilmiyor?</p>

	<p>Bay Güvercinden en son kavanoz alan kimdi? Kavanozları niye aldı?</p> <p>Kavanozları satan Bay Güvercin evine dönerken ne oldu?</p> <p>Sizin de mutluluk kavanozunuz olsaydı onu nelerle doldururdunuz?</p>	<p>Bay Güvercinden siz de kavanoz almak ister miydiniz? Neden?</p> <p>Mutluluk satın alınabilir mi gerçekten?</p> <p>Bay Güvercinden kimler kavanoz almadı? Neden?</p> <p>Bay Güvercinin kamyonu nasıl ses çıkarıyordu?</p>	<p>Bay Güvercin'in yerinde sen olsaydın ne satmak isterdin?</p> <p>Öyküdeki karakterler kavanozları niçin satın aldı?</p> <p>Sizce bu öykünün sonunda başka neler olabilirdi?</p> <p>Bu öyküyü sen yazmış olsaydın adı ne olurdu?</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bir Milyon Ne Kadar Büyük Kitabı Okuma Süreci İçin Belirlenen Hedef Sözcükler, Yazı Farkındalığı Becerileri, Dinlediğini Anlama Soruları

BİR MİLYON NE KADAR BÜYÜK?			
	1.Okuma	2.Okuma	3.Okuma
Hedef Sözcükler ve Deyimler	Meşgul, yola koyulmak, ayıbalığı, hayal kırıklığına uğramak	Sokulmak, fısıltı, güney kutbu	Yüksek, yorulmak, sevimli
Yazı Farkındalığı Bileşenleri	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1)Özellikle büyük harflerin çoğunluğunun isminin bilinmesi</p> <p>Sözcük Bileşeni</p> <p>1)Sıkça kullanılan sözcüklerin yazılı bir metinde fark edilmesi</p>	<p>Yazının Anlam İçermesi</p> <p>1)Yazının anlam içerdiğini fark etme</p> <p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Bir kitap yazarının ne iş yaptığının bilinmesi</p> <p>Harf Bileşeni</p> <p>1) Harflerin yazı yazmaya yarayan bir sembol olduğunun fark edilmesi</p>	<p>Kitap ve Yazı Bileşeni</p> <p>1)Yazı yönünün anlaşılması</p> <p>Sözcük Bileşeni</p> <p>1)Sıkça kullanılan sözcüklerin yazılı bir metinde fark edilmesi</p>

<p>Dinlediğini Anlama Soruları</p>	<p>Bu öykünün adı neydi?</p> <p>Pipkin nasıl bir penguendi?</p> <p>Pipkin en çok hangi sorunun yanıtını merak ediyordu?</p> <p>Pipkin annesine soru sormaya gittiğinde annesi ne yapıyordu?</p> <p>Pipkin annesine nasıl bir soru sordu?</p> <p>Pipkin neden yola koyuldu?</p> <p>Pipkin tepeden aşağıya kaydığında kimle karşılaştı?</p> <p>Ayıbalığı ile Pipkin neler konuştu?</p> <p>Pipkin, Ayıbalığı'nın yanından neden ayrıldı?</p> <p>Pipkin neden hayal kırıklığına uğradı?</p>	<p>Pipkinin aklına hangi sorular geldi?</p> <p>Pipkin bir grup penguenle karşılaştığında onlara ne sordu?</p> <p>Pipkin yürümekten çok yorulunca ne yaptı?</p> <p>Pipkin yürüdükten sonra neyin çevresinde dolandı?</p> <p>Pipkin eve döndüğünde annesine neler bulduğunu söyledi?</p> <p>Annesi Pipkin eve döndüğünde ona ne yaptı?</p> <p>Pipkin neyi bulamadı?</p>	<p>Pipkin yol boyunca neyi aradı? Bulabildi mi?</p> <p>Pipkin karlarda yürümekten ne oldu?</p> <p>Kar ne zaman yağmaya başladı?</p> <p>Kar yağmaya başladıktan sonra Pipkin ne yaptı?</p> <p>Pipkin eve döndüğünde kaç tane balık bulduğunu söyledi?</p> <p>Pipkin eve döndüğünde kaç tane sevimli kar tanesi bulduğunu söyledi?</p> <p>Pipkin'in annesi neyi göstermek istedi?</p> <p>Pipkin'in bir milyonu neydi?</p> <p>Sizin bir milyonunuz ne olurdu?</p> <p>Pipkin dışarıya çıktığında neler gördü?</p>
-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EK 7. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Etkisinin Karşılaştırılması” adıyla, Nisan-Haziran 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek Uygulaması ve Etkileşimli Kitap Okuma şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.


Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İrem Nazlınur ÇETİN


İletişim bilgileri : iremnazlinurcetin@gmail.com / 0532 057 92 05

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri
gönderiniz*).*

EK 8. Ölçek Kullanımı İzin Belgesi



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946



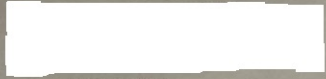
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
Department OF Elementary Education

13.11.2020

Sayın İrem Nazlınur ÇETİN,
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, Yazı Farkındalığı ve Öyküyü Anlama Alt Testleri ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılmasını uygun bulunmuştur.

"Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı Ve Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla



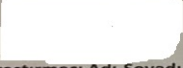
Araştırmacı
Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

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), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016**) isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.



Araştırmacı Adı-Soyadı ve İmza
İrem Nazlınur Çetin



Danışman Adı-Soyadı ve İmza
Gökçe Karaman Benli

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.05.2022
Gönderim Numarası	: 1831392522
Sayfa Sayısı	: 68
Sözcük Sayısı	: 17059
Karakter Sayısı	: 116523
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 06.06.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: İrem Nazlınur ÇETİN

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : İrem Nazlınur ÇETİN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Girne Koleji	2021 -2022
Okul Öncesi Öğretmeni	Nesibe Aydın Okulları	2019-2021
Okul Öncesi Öğretmeni	Uğur Okulları	2017-2018

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2018-2022
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2011-2015