



**DİYALOJİK OKUMANIN BEŞ-ALTI YAŞ
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe DOĞAN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ayşegül ULUTAŞ**

Yüksek Lisans Tezi - 2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DİYALOGİK OKUMANIN BEŞ-ALTI YAŞ ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe DOĞAN

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Ayşegül ULUTAŞ

MALATYA

2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülmüş olan; Ayşe DOĞAN'ın "Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu bu çalışması, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 02/09/2019



Doç.Dr. Ayşegül ULUTAŞ
İnönü Üniversitesi
Tez Danışmanı
Jüri Başkanı



Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE
İnönü Üniversitesi
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Esra DEMİR ÖZTÜRK
Muş Alparslan Üniversitesi
Üye

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2019 tarih ve 2019/..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Yusuf TÜRKÖZ
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar.....	7
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Okuma-Yazma	12
2.1.1. Yazma	12
2.1.2. Okuma.....	14
2.2. Gelişen Okuryazarlık	15
2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri	17
2.3.1. Sözcük Bilgisi	17
2.3.2. Sesbilgisel / Fonolojik Farkındalık	19
2.3.3. Yazı Farkındalığı	20
2.3.4. Harf Bilgisi	21
2.3.5. Anlama Becerisi.....	21
2.4. Resimli Çocuk Kitaplarının Önemi	22
2.5. Paylaşımlı Kitap Okuma.....	23
2.5.1. Yazıyı Referans Gösterme	26
2.5.2. Etkileşimli Paylaşımlı Okuma	27
2.5.3. Diyalojik Okuma.....	28
3. MATERYAL VE METOT	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36

3.2. Diyalojik Okuma Programı.....	36
3.3. Evren ve Örneklem	41
3.4. Veri Toplama Araçları	43
3.4.1. Aile ve Çocuk Tanıma Formu	43
3.4.2. EROT / Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi	44
3.5. Verilerin Toplanması	45
3.6. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR.....	47
5. TARTIŞMA	53
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
KAYNAKLAR	64
EKLER.....	82
EK-1. Özgeçmiş.....	82
EK-2. Etik Kurul Onayı	84
EK-3. Anket Uygulama İzni	85
EK-4. EROT Katılım Sertifikası.....	86
EK-5. Erot Kayıt Formu	87
EK-6. EROT Örnek Sayfalar	89
EK-7. Aile ve Çocuk Tanıma Formu	90
EK-8. Resimli Çocuk Kitapları Listesi	91

TEŞEKKÜR

Çözüm odaklı ve akılcı yönlendirmelerle çalışmama katkı sağlayan, güler yüzü, samimiyeti ve yüksek motivasyon gücüyle beni güdüleyen, saygıdeğer tez danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Ayşegül Ulutaş'a...

Her daim çok, dolu, bütün, kalabalık, güçlü hissettiren canım kardeşlerim, Ayça Keleşılmaz ve Ahmet Faruk Keleşılmaz' a...

Dilinde dua, gözünde yaş olduğum, her daim, her koşulda, her yaşta ille de yavru olduğum sevgili annem Pakize Keleşılmaz' a, ve ailemize güç veren babam Vahit Keleşılmaz' a...

Sırtıma dağ, ruhuma zırh, evime baba, kalbime şifa olan kıymetli eşim Cihat Doğan'a...

Bana güçlü olmayı, anne olmayı öğreten, boğazımda düğüm, yüzümde tebesüssüm, gözleri üzüm üzüm, daha neler neler... kelimelere sığdıramadığım yavrularım Tuna ve Mihrimah'a...

Teşekkür ederim yaşadığım her ana, aldığım nefese, içtiğim suya, bastığım toprağa, tutan ellerime, gören gözlerime, atan yüreğime....

Ve hamd yalnızca beni bütün bu güzellikleri idraka sevkeden ilahi Kudret'e....

Ayşe Doğan

ÖZET

Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Amaç: Bu araştırmada, diyalogik okumanın, beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Metot: Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulu'na 2018-2019 eğitim öğretim yılında devam etmekte olan, yirmisisi deney, yirmisisi kontrol grubunda olmak üzere toplam kırk çocuk oluşturmaktadır. Başlangıçta her iki gruba da Kargın, Büyüköztürk, Ergül ve Güldenoğlu tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2015 yılında yapılmış “Erken Okuryazarlık Becerileri Testi (EROT)” uygulanmıştır ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Aile ve Çocuk Tanıma Formu” ile her iki grubun bilgileri alınmıştır. Araştırma kapsamında öncelikli olarak deney grubundaki çocukların ebeveynlerine (çalışmayı yürütecek olan anne ya da baba) diyalogik okuma yöntemi, model oluşturulacak biçimde, okul bünyesinde gerçekleştirilen iki günlük bir seminer çalışması ile sunulmuştur. Daha sonra deney grubundaki çocuklara, belirli kriterlere göre seçilmiş yetmiş adet resimli çocuk kitabı kullanılarak on hafta süre ile diyalogik okuma çalışması yaptırılmıştır. Kontrol grubu ile ise ayrıca bir çalışma yapılmamıştır. On haftanın sonunda araştırmanın bağımlı değişkeni olan “erken okuryazarlık becerileri” tekrar ölçülmüştür.

Bulgular: Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tüm alt testlerin puanlarında ve genel test puanında son ölçümde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Sonuç: Diyalogik okuma programına tabi tutulan, deney grubundaki çocukların, sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarına göre t değerleri tüm bu alt becerilerde ve toplam test puanları kapsamında, kontrol grubuna göre çok daha yüksek oranlarda artış göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: diyalogik okuma, erken okuryazarlık becerileri, resimli çocuk kitabı, okuma, yazma.

ABSTRACT

Analysis of the Effect of Dialogical Reading on Early Literacy Skills of Five-Six Years Old Children

Objective: In this study, it is aimed to measure the effect of dialogic reading on early literacy skills of five-six years old children.

Material and Method: The working group of the study consists of whole forty children, twenty of whom were in the experimental group and twenty of them were in the control group, who were attending a preschool in Malatya Provincial Directorate of National Education in 2017-2018 academic year. Initially, "Test of Early Literacy (TEL)", which was developed by Kargın, Büyüköztürk, Ergül and Güldenoğlu and its validity and reliability studies were conducted in 2015, has been applied to both groups and the information of both groups have been obtained with the "Family and Child Recognition Form" developed by the researcher. In the scope of the research, firstly, the dialogic reading method has been presented to the parents of the children in the experimental group (mother or father who will conduct the study) in a way to form a model through a two day seminar within the school. After, the children in the experimental group have been done dialogic reading study for ten weeks using seventy illustrated children's books selected according to certain criteria. A separate study has been not conducted with the control group. At the end of ten weeks, "early literacy skills", which is the dependent variable of the study, has been re-measured.

Findings: It is seen that there is a significant increase in the scores of all subtests and general test score in both experimental and control groups in the final measurement.

The Result: According to the point average of vocabulary knowledge, phonetic awareness, letter knowledge, listening comprehension and early literacy skills of the children in the experimental group, who have been subjected to dialogic reading program, T values have increased in all these sub-skills and total test scores at a much higher rate than the control group.

Keywords: dialogic reading, early literacy skills, illustrated children's book, reading, writing.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

EROT : Erken Okuryazarlık Becerileri Testi

TEL : Test of Early Literacy



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Paylaşımlı Okuma Teknikleri.....	26
Şekil 2.2. Kelime bulutu	30
Şekil 2.3. PEER işlemler dizini şematik gösterimi.....	32
Şekil 2.4. CROWD teşvik soruları şematik gösterimi.....	34



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. Resimli çocuk kitapları	38
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete göre dağılımı	42
Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aya göre dağılımı.....	42
Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden okul öncesi eğitim alma durumları.....	43
Tablo 4.1. Deney grubu sözcük bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	47
Tablo 4.2. Deney grubu sesbilgisel farkındalık bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	48
Tablo 4.3. Deney grubu harf bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	48
Tablo 4.4. Deney grubu dinlediğini anlama bağımlı örneklem t-Testi sonuçları	48
Tablo 4.5. Deney grubu erken okuryazarlık becerileri bağımlı örneklem t-Testi sonuçları	49
Tablo 4.6. Kontrol grubu sözcük bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	49
Tablo 4.7. Kontrol grubu sesbilgisel farkındalık bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	50
Tablo 4.8. Kontrol grubu harf bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	50
Tablo 4.9. Kontrol grubu dinlediğini anlama bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	50
Tablo 4.10. Kontrol grubu erken okuryazarlık becerileri bağımlı örneklem t-Testi sonuçları	51
Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun puan artışları	52

1. GİRİŞ

Gelişimin en önemli etkenlerinden biri olan çevresel etkileşim doğumla birlikte başlar. Çocuğun doğrudan veya dolaylı olarak etkileşimde bulunduğu her türlü etmen çevre faktörünün içine girmektedir. Söz gelimi ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile bireylerinin psikolojik durumları ve çocukla etkileşimleri bu etmenlerdendir. Öyle ki yaşama dair ilk deneyimlerin, özellikle ebeveyn-çocuk etkileşimi doğrultusunda sağlandığı ve bu etkileşimin çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği, diğer bir deyişle ebeveynlerin çocuğun gelişiminde destekleyici veya engelleyici bir rol oynayabildiği görülmektedir (1-4).

Yaşamın ilk yıllarında bu etkileşimler başta dil gelişimi olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde etkilidir. Daha sonra ki aşamalarda yazılı kaynaklar da bu sürece dâhil olarak dilin kullanımına en iyi şekilde aracılık ederler ve çocukların dil gelişimine katkı sağlarlar. Bu dönemde dil gelişimini destekleyen ne kadar çok ortam sağlanırsa çocuk dil öğreniminden o ölçüde yararlanır (5). Vygotsky çocukların, bahsettiğimiz bu çevreyi öğretmenleri ya da anne ve babaları gibi yetişkinler yoluyla anlamlandırdıklarını, ebeveynleri ile birlikte okudukça dil gelişimlerinin sosyal ve bağlamsal anlamda güçlendiğini, kendi üzerinde inşa olduğunu söylediği bilgiye de esasında çocuğun sahip olduğu ön bilgilerin, bu tür deneyimler yoluyla aktifleştirilmesi sonucu ulaşıldığını öne sürmektedir (6-9).

Yerli alan yazında son yıllarda yer bulan erken okuryazarlık kavramının; okuma-yazma becerisinin, okulöncesi dönemde, çocuğun, çevresinde yer alan yazılı kaynakların etkisiyle, kendi içinde, zamana yayılarak ve aşamalı olarak gelişip olgunlaşması anlamında kullanıldığı görülmektedir. Burada yazılı kaynaktan kasıt, çocuğun yaşam alanı içerisindeki, dergi, gazete, resimli kitaplar, boyama kitapları gibi resim, yazı ya da her ikisini de içeren her türlü matbudur; ancak bu yazılı kaynaklar planlı bir şekilde, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi hedeflenerek kullanılmak istendiğinde, kullanılması en uygun olan resimli çocuk kitaplarıdır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış olan çocuk edebiyatının bu ürünleri, zengin görsel sağlaması, durum ya da olayları çocuğun bakış açısıyla ele alması, çocukların ilgi düzeylerinde konular içermesi gibi nedenlerden dolayı da diğer kaynaklara nispetle tercih edilmelidir (10).

Çocuklar ile ebeveynler arasındaki iletişimin sağlıklı gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen çocuk kitaplarının, çevresel uyarıcılar kapsamında en etkili faktör olarak tanımlandığını birçok araştırmada görmekteyiz (3). Öyle ki resimli çocuk kitapları çocukların, okula başlamadan önce edinmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinin çoğunu sağlamaktadır. Bunun yanında kitaplar, tıpkı yiyecek, barınak ve sevgi gibi temel ihtiyaçlardan biri olarak da ifade edilmektedir (11).

Küçük çocuklara yüksek sesle kitap okuma dil gelişiminde; dinlediğini anlama, kelime hazinesini geliştirme, karmaşık cümle yapıları kurma, okumaya ilgiyi artırma gibi çeşitli faydalar sağlayan ve uzun yıllardır kabul gören araştırma temelli bir uygulamadır. Bu bakımdan erken çocukluk döneminde dil aktivitelerinde 'hikaye kitabı okuma etkinlikleri' sıklıkla kullanılmaktadır (12-18). Bahsi geçen bu faydaların etkilerini belirleyen en önemli faktörlerden biri ise kitabı okuma yöntemidir (3, 19).

Erken çocuklukta dil gelişimine destek sağlaması hedefleniyor ise, kitabın pasif bir şekilde okunması yeterli bulunmuyorken, farklı teknikler kullanılarak gerçekleştirilen okumalar, çocukların dil gelişimini farklı düzeylerde etkileyebilmektedir (3, 9, 19, 21-28). Bu ihtiyaçtan beslenerek ortaya çıkan paylaşımlı kitap okuma yöntemleri, yetişkinler ile çocuklar arasında gerçekleşen ve kitabın okunduğu tekniğe göre çocuğun bu sürece aktif katılımının oranlandığı bir tür sosyal etkinliktir.

Literatürdeki "sesli okuma" (read aloud) tanımının yerini alan paylaşımlı kitap okumayı, Holdaway, kitap okuma sırasında kitaptaki metni genişletme yoluyla edebi becerileri çocuklara öğretmeyi temel alan bir yaklaşım olarak nitelendirir (29). Her türlü Paylaşımlı okuma yöntemi çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine, erken okuryazarlık becerileri açısından anlamlı ölçüde etki ederken, okuma tekniğinin etkilerine göre de sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin de gelişim gösterdiği yapılan çalışmalarla doğrulanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların dil becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda paylaşımlı okuma müdahaleleri kapsamında kanıta dayalı olarak üç farklı yöntemin araştırmalarda yer aldığını görmekteyiz (30-33). Bunlar;

- 1) Yazıyı Referans Gösterme/Print Referencing,
- 2) Etkileşimli Paylaşımlı Kitap Okuma/Interactive Shared Book Reading,
- 3) Diyalojik Okuma/Dialogical Reading' dir.

Bu tekniklerden biri olan, kitaptaki karakterlerin tanımlanması, resimlemelerin sınıflandırılması, tartışılması, hikâyede geçen olayların çözümlenmesi gibi süreçleri de barındıran diyalojik okuma, çocukla yetişkin arasında iletişim içeren bir okuma sürecini gerektirir. Etkinlik yetişkin tarafından başlatılsa da, zamanla roller değişir ve daha çok çocuğun liderliğinde sürdürülür, yetişkin ise bir yandan aktif bir dinleyici olarak bu liderliği takip ederken, çeşitli sorularla liderin konuşmalarını genişletir ve öğrenmeleri güçlendirecek tekrarlar yapar (3, 31-33). Çocukların dil becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında, erken çocukluk dönemindeki çocuğa okuma esnasında, çok fazla aktif rol veren diyalojik okuma, en fazla katkı sağlayan tekniklerden biri olarak kabul edilmektedir (6, 7, 9, 24).

Bu çalışma kapsamında, erken çocukluk dönemindeki resimli çocuk kitapları okuma deneyimlerinin, bir paylaşımlı okuma yöntemi olan diyalojik okuma yöntemi ile kazanımının, çocuklarda erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi, kaynaklara ve yapılan deneysel araştırmaya dayandırılarak sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Birçok araştırma, hikâye kitaplarının okunmasının, çocukların farklı gelişimsel alanları üzerinde, önemli öğrenme çıktıları elde edilmesine olanak sağladığını göstermektedir. Kitap okuyan çocukların okuryazarlık ve dil sonuçlarının düzenli olarak arttığı gözlenmiştir (3, 34-36). Doğumla birlikte başlayan, okuma becerilerinin gelişimi sürecinde, ebeveynlerin sıklıkla kullandığı bir aktivite olan hikâye kitabı okuma, küçük çocukların ifade edici dil ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim göstermelerini sağlar (18, 36). Snow, çocukların hikâye dilleri aracılığıyla, dili öğrendiklerini, kelime hazinelerini geliştirdiklerini, kitabın nasıl tutulacağı gibi birçok bilgi ve beceri kazandıklarını söylemektedir (3).

Çocuklara yüksek sesle kitap okumak, gelişimsel açıdan çok ve çeşitli faydalar sağlamaktadır, bununla birlikte ebeveynlerin küçük çocukları ile yaptıkları okumalar tek tip ve doğrudan yetişkinin yürüttüğü okumalar olursa, bu durum çocuğun ifade edici dil becerilerini ve tartışma becerilerini sınırlar. Bu tür okumalarda çocuklar genellikle okuma sürecinde pasif birer dinleyicidirler (17). Oysa kitap okuma etkinlikleri sırasında, çocukların aktif katılımı, sürdürülen etkinliğin, dil gelişimini ve okuryazarlık becerilerini destekleyebilmesi için en önemli faktör olarak kabul edilir (17, 37, 38).

Paylaşımli okuma yöntemleri ise, geleneksel okumaya birer alternatiftir. Paylaşımli okuma sırasında ebeveynler veya öğretmenler çocuklara, kitapla ilgili sorular sorarak, okunan kitap hakkında konuşurlar ve bu yolla çocukların aktif katılımını teşvik ederler, bu etkileşim ortamı ise daha fazla ve kalıcı öğrenmelere olanak tanır (17, 31, 38). Literatürde, paylaşımli kitap okuma olarak yer bulan bu kavram, çocuğun aktif katılımını ve etkileşimini esas alan, çocuğa değil çocukla okuma anlayışını vurgulayan geniş kapsamlı bir kavramdır (39, 40).

Diyalojik okuma ise paylaşımli okuma yöntemleri arasında, bu etkileşimli sürecin daha planlı ve analitik bir şekilde sürdürüldüğü, yetişkinlerin çocukları daha fazlasını söylemeleri için, ilham verici sorularla ve ihtiyatlı tepkilerle teşvik ettiği, ayrıca bu sorular ve tepkilerin belirli bir düzeni takip ettiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (41, 42). Diyalojik okumayı diğer yöntemlerden ayıran şey bu soru cevap etkileşimi içerisinde zamanla rollerin değişerek çocuğun hikâyesinin aktif anlatıcısı haline dönüşmesidir (29, 43).

Son yıllarda sunulan araştırmalar, 2 ila 6 yaş arasındaki çocukları kapsayıcı olarak yapılan, diyalojik okuma temelli eğitim çalışmalarının, erken okuryazarlık becerileri kapsamında, çocukların kelime bilgisini, ses bilgisel farkındalığını, cümle bilgisini, okuduğunu (dinlediğini) anlama becerisini artırdığını, gelişen okuryazarlığın temeli olan dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (6, 17, 32, 33, 44-52). Çocuğun aktif bir anlatıcı olması, etkinlikten elde edilen öğrenme çıktılarının diğer tekniklere oranla daha fazla olmasını sağlamaktadır. Whitehurts, oluşumunda öncü olduğu diyalojik okumanın bu faydasını şöyle açıklamaktadır; “Kimse sadece bir başkasını dinleyerek piyano çalmayı öğrenemez, aynı şekilde hiç kimse bir başkasının okuduğunu dinleyerek okumayı da öğrenemez, çocuklar aktif olarak dâhil oldukları zaman kitaplardan çok şey öğrenebilirler.”(53).

Kitap okuma deneyimleri edinen çocukların çevresindeki metinlere dikkat etmesi, metnin anlamı hakkında sorular sorması ve sonraki okumalarında, etkinlik sürecinde daha fazla zaman harcaması daha olasıdır. İlkokul yıllarında yazılı eserlere aşına olma durumu, çocukların kendi başlarına daha fazla okuma yapmalarına olanak tanır ve okuma becerisi de okul çağındaki çocuklar için başarı göstergesidir (31, 54-56). Bu nedenle, birçok araştırmanın sonucuna bakılarak, okuma becerilerini etkileyen çalışmaların okul başarısını artırmada önemli bir etken olacağı öngörülmektedir. Okuma becerilerini etkileyen faktörler ise çocuğun duygusal ve fiziksel gelişiminin yanında,

bilişsel gelişimle iç içe olarak dil gelişimi kapsamında kazandığı, erken okuryazarlık becerilerini içermektedir. (57-60).

Erken çocukluk döneminde edinilen okuryazarlık becerilerinin okul başarısına etkisini inceleyen çalışmalar göstermektedir ki, bu beceriler sadece 1.sınıfta, okumayı öğrenme sürecinde değil, ilerleyen sınıflarda da okul başarısında, aynı düzeyde etkilidir ve ilişki düzeyi değişim göstermemektedir (60-65).

İleri akademik becerilerin temelini oluşturduğu boylamsal çalışmalarla ispatlanan, erken okuryazarlık becerilerinin, planlı, bilinçli ve amaçlı bir faaliyet olarak kullanılan diyalojik okuma yöntemiyle, ne ölçüde kazanılabileceğine nicel verilerle cevap arayan bu çalışmanın problemi, ‘diyalojik okuma yöntemi, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında etkili midir?’ sorusudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, diyalojik okumanın, beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın ana amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır. diyalojik okuma, kontrol grubuna göre deney grubundaki çocukların;

1. Alıcı dil ve ifade edici dilde sözcük bilgisini, genel isimlendirme becerisini ve işlev bilgisini kapsayan, toplam sözcük bilgisinde,
2. Harf bilgisinde,
3. Ses bilgisel farkındalık düzeyinde ve
4. Dinlediğini anlama becerisinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem insanoğlunun gelişiminde kritik önem arz eden bir süreçtir, öyle ki araştırmalara göre 17 yaşındaki bir bireyin, zihinsel gelişiminin % 50'sini 4 yaşına, % 30'unu ise 4 yaşından 8 yaşına kadar olan dönemde tamamladığı kabul edilmektedir (4). Bu dönemde edinilen davranışların büyük çoğunlukla, yetişkinlikte bireyin kişilik özelliklerini ve alışkanlıklarını belirlediği, değer yargılarının ve inanç olgusunun zeminini oluşturduğu (66, 67), ayrıca bu dönemde gelişimsel olarak

desteklenen çocukların, yetişkinlik dönemlerinde, sosyal yaşamda da akranlarına göre daha başarılı oldukları yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (68, 69). Bu sebeple bu dönemin nitelikli yaşantılarla geçirilmesi çocuğun ileri yaşlardaki beceri durumlarına olumlu yönde etki edecektir. Öyle ki çocuğun nitelikli etkileşimde bulunduğu uyarıcı materyallerin, aldığı eğitimin kalitesinin ve tüm sosyal ilişkilerinin, çocuğun kazanacağı erken akademik beceriler üzerinde oldukça etkili olduğu ve erken akademik becerilere yönelik her türlü eğitimin de çocuğun hazır bulunuşluk düzeyini artırarak ileri akademik yaşantılarında başarılı olmasını sağladığı bilinmektedir. (70-73).

Bu çalışma çocukların ileri akademik becerilerine temel oluşturacak, erken okuryazarlık becerilerini çocuklara, ebeveynleri aracılığıyla kazandırmayı hedeflemesi açısından, eğitsel olarak önemli bir değerlendirme aracı olmuştur, çocuklarda oluşturulan kalıcı davranış değişikliklerinin yanı sıra, ailelerde de gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri, okul başarısı, okul öncesi dönemde çok yönlü uyarıcıların ve eğitsel desteğin önemi gibi konularla ilgili farkındalık yaratmıştır ve diyalojik okuma müdahalelerinin yaygınlaştırılmasının daha geniş çevrelerde farkındalık oluşturulmasına olanak sağlayacağına kanıt niteliği taşımaktadır.

Yerli literatürde paylaşımlı okuma ile ilgili çeşitli çalışmalar yer alsa da bu tekniklerin tamamını tanımsal olarak içeren çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu açıdan bu çalışma, resimli çocuk kitapları temel alınarak yapılan, etkinliği kanıtlanmış, paylaşımlı okuma esnasında kullanılan 3 farklı tekniğin bir arada sunulduğu bir çalışma olarak literatüre kaynak sağlayacaktır.

Literatüre, uluslararası standartlara göre oluşturulmuş, 70 kitaplık bir resimli çocuk kitabı listesi sunan çalışma, ülkemizde son yıllarda artış gösteren erken okuryazarlık becerileri, paylaşımlı okuma teknikleri ve diyalojik okuma temelli çalışmalar açısından kaynak oluşturacaktır.

1.5. Varsayımlar

- 1) Çalışmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği,
- 2) Çalışma kapsamında kullanılan ERÖT'un çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçtüğü,

- 3) Diyalojik okuma programı dâhilinde, velilere sunulan eğitsel seminer sonrasında, velilerin tekniği doğru özümseyip, diyalojik okuma etkinliklerini doğru yönergelerle, işlevsel bir şekilde yürüttüğü,
- 4) Deney grubundaki çocukların program sürecinde okunması istenen kitapların tamamını okuduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklar ile,
- 2) Aile ve çocuk tanıma formunun içerdiği demografik bilgilerle,
- 3) Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Becerileri Testi'nin (EROT) ölçtüğü verilerle,
- 4) Daha önce hiç diyalojik okuma programına katılmamış ve gönüllü bireylerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Paylaşımlı Okuma: Çeşitli yetişkin davranışları ve değişen oranlarda iletişim içeren çocuk-yetişkin birliktelikli kitap okuma etkinliğidir.

Diyalojik Okuma: Yetişkinlerin kitap okumaları sırasında çocukların konuşmalarını teşvik etmek için çeşitli sorular sorarak yönlendirmeler yaptığı, çocuğun bu sorular aracılığıyla aktif okuyucu rolüne büründüğü, planlanmış bir paylaşılan okuma yöntemidir (51, 74).

Okuma: Toplumların kendi içlerinde oluşturdukları ve bir sesi temsil ettiğini varsaydıkları sembollerin, belirli kurallara göre kodlanmış anlamlı bütünü analiz ederek seslendirme becerisidir.

Yazma: Bireyin düşüncelerini ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak kodlayabilme becerisidir (75, 76).

Erken Okuryazarlık: Okuma-yazma becerisinin, okulöncesi dönemde, çocuğun, çevresinde yer alan yazılı kaynakların etkisiyle, kendi içinde, zamana yayılarak ve aşamalı olarak gelişip olgunlaşmasıdır (10).

Dil: Bir toplumda anlam ve ses bakımından ortak öge ve kurallar kullanılarak, duyguların, düşüncelerin ve isteklerin diğer bireylere aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgidir (77).



2. GENEL BİLGİLER

Erken çocukluk döneminin öğrenmeler açısından anlamlı bir parçası olan okulöncesi eğitim süreci, çocuğun çok yönlü gelişim kazanımlarını edinmesi bakımından hızlı ilerleme kaydettiği bir dönemdir. Özellikle dil gelişimindeki ilerlemeler bu dönemde gelişimin en önemli göstergelerindedir (70, 73, 78-80). Ana dilin temel yapısının oluştuğu bu dönemde çocuklar, artan kelime bilgisi ile kendilerini daha iyi ifade etmeye başlarlar. Dil gelişiminde ki bu ilerlemeler ya da aksi durumlar bize çocuğun dil gelişimi ile ilgili bilgiler verdiği gibi anlama ve anlatma aracı olarak kullanılan dilin kullanım kapasitesine göre zihinsel ve sosyal gelişimin bir göstergesi olduğunu da ispatlar (70,80).

Kavramsal bir bakış açısıyla, Aksan; dili bir toplumda anlam ve ses bakımından ortak öge ve kurallar kullanılarak, duyguların, düşüncelerin ve isteklerin diğer bireylere aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgi olarak açıklar. Bu tanım minvalinde ele alacağımız dil, dilbilgisi diye adlandırdığımız bazı kurallar üzerine inşa olur ki; bu kuralların dil öğrenilirken kendiliğinden öğrenildiği kabul edilir. Bu kurallar beş başlık altında incelenir (77, 81);

- 1) Fonoloji (Ses Bilgisi) :** Bir dilde, anlam değişikliğini sağlayabilecek en küçük ses birimine fonem (sesbirim) denir. Fonoloji ise, o dilde kullanılan seslerin yapılarını, dağılımlarını ve sıralamalarını belirleyen ses sistemi kurallarıdır.
- 2) Morfoloji (Biçim Bilgisi):** Bir dilin anlamlı en küçük birimine morfem (biçimbirim) denir. Morfoloji ise kelimelerin köklerini ve eklerini yani yapısal özelliklerini belirleyen kurallardır.
- 3) Sentaks (Cümle Bilgisi):** Bir dilde, cümleler oluşturulurken cümleyi oluşturan öğelerin nasıl sıralanacaklarını belirleyen kurallardır.
- 4) Semantik (Anlam Bilgisi):** Bir dilde kullanılan kelimelerin ya da kelime öbeklerinin anlamlarını belirleyen kurallardır.
- 5) Pragmatik (kullanım bilgisi):** Bir dilin sosyal yaşamda, farklı alanlarda ve farklı durumlarda farklı kullanım şekillerini barındıran kurallardır.

Gelişim psikolojisi perspektifinden bakacak olursak Yavuzer dili, “Çocuğu egosundan uzaklaştırıp onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan kendisini kontrol ve takip ettirebilen düşüncelerini duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir olgu.” olarak tanımlar (82).

Çocuğun dili doğru ve vaktinde öğrenmesi onun kişisel ve sosyal gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Bu noktada ebeveynlere, çocuklarına sosyal ve bağlamsal destek oluşturmaları bakımından önemli görevler düşer, öyle ki ağırlıklı olarak, dinleme ve konuşma tekrarlarını içeren karşılıklı diyaloga dayalı olan dil gelişimi açısından, doğru bir yapılanma oluşturabilmeleri için, etkileşimde bulunacakları yetişkinlerin doğru model olmaları özellikle okul öncesi dönemde çok önemlidir (73, 83).

Dil bilimciler, erken çocuklukta dil becerilerinin gelişiminin önemini vurgularken, bu dönemde dilin kazanımında yaşanacak aksaklıkların ve gelişimdeki geriliğin, çocuğun ileri yaşantılarını olumsuz etkileyeceğini belirtmektedirler (73, 84). Bu ehemmiyetle, çocukların doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, okul öncesi eğitimin amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarından bir diğeri ise çocukları ilkokula hazırlamaktır ki temelde bir önceki amaç da bu amaca hizmet eder (85).

İki eğitim kademesi arasındaki geçiş başta ebeveynler olmak üzere, çocuklar ve eğitimciler için de endişe verici bir süreç olarak görülebilmektedir (86, 87). Endişelerin giderilmesi ve eğitimden sağlanacak başarının yüksek olması bakımından, iki kademe eğitiminin uyumlu ve bütünlük olması çok büyük bir önem taşımaktadır (88, 89). Bu noktada okul öncesi eğitimin içeriğinin ve kalitesinin, çocuğa olan yansımaları, çocuğun ileri akademik yaşantılarına etkileri, oldukça önemsenmektedir. Öyle ki bilim insanlarına göre, okul öncesi dönemde, bilinç düzeyi yüksek bir eğitsel ortamda temel bilgi ve becerilerini kazanan çocuklar, akranlarına kıyasla, olumsuz koşullara sahip, dezavantajlı çocuklar dahi olsalar, ileri akademik yaşantılarında başarılı olabilirler (89, 90).

Tüm bu faktörlerin yanında, elbette çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, bu çevredeki bireylerin çocuğa karşı tutum ve davranışları ve bu tutum ve davranışların çocuğun duygu durumuna yansımaları da oldukça önemlidir. Clay, olumlu duygu ve benlik gelişiminin okul başarısına etkisini şu satırlarla anlatmaktadır; “ Her çocuk

kendisinin önemli olduğunu, istenildiğini ve bir şeyler yapabileceğini hissetmelidir. Güven ve yeterlik duyguları, başarıda önemli rol oynarlar. Okula kendileri hakkında olumlu duygularla başlayan çocuklar şanslıdır. Kabul edildiklerini bilirler, nasıl başarılı olacaklarını öğrenmişlerdir.” (67, 91)

Çocuğun ilkokula başlaması, bazı ön bilgi, beceri ve tutumlar bakımından yeterli olmasını, aynı zamanda fiziksel olgunlaşmanın da sağlanmış olmasını gerektiren bir süreçtir. Toplumsal açıdan da oldukça önemli görülen bu aşamanın, olumlu sosyal yaşantılarla geçirilmesi ve çocuğun ileri öğrenme süreçleriyle ilgili özgüven geliştirmesi bakımından okul öncesi dönemde, okulda ve ailede aldığı eğitimin niteliği önem oluşturmaktadır. Çocuğun, deneyimleri sonucu, birikimini yaptığı bu bilgi, beceri ve tutumlar, çocuğun hazırlıklı olma, hazır olma, hazır oluş ya da hazır bulunuşluk diye ifade edilen, belirli bir seviyeye ulaşma durumunu oluşturur.

Haktanır, büyüme ve gelişme düzeyine de bağlı olarak hazır bulunuşluğu açıklarken, bir çocuğun okulda eğitim almaya hazır olduğundan söz edilebilmesi için öncelikle onun, okul yaşantılarıyla ilgili, ön bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olmasının gerekliliğini vurgular ve Oktay da yeni öğrenmelere temel olacak bu ön bilgi, beceri ve tutumların, okul öncesi dönem kazanıldığını söylemektedir (67, 91).

Nitekim okula hazır olma durumu için kazanılması gerekli görülen bu beceriler, aslında örgün eğitim kurumlarında, okul öncesi eğitim kapsamında kazandırılması hedeflenen akademik becerilerdir ve “hazır oluş”, “hazır olma”, “hazır bulunuşluk” gibi terimler genellikle okuma-yazma olgunluğu kapsamında kullanılmaktadır.

Whitehurts ve Lonigan, ‘okuma hazırlığı’ olarak ifade ettiği bu hazır olma durumunun, çocukların resmi okuma öğretiminden faydalanabilmeleri için önce hangi becerilere sahip olması gerektiğini sorguladığını söylemektedirler. Şimdilerde yerini erken okuryazarlık kavramına bırakan bu geleneksel yaklaşıma nazaran, okuryazarlık kavramı; okuma, yazma ve konuşma (sözel dil) becerilerinin okuryazarlığın bir bileşeni olduğunu, resmi eğitimin olmadığı erken yaşlardan itibaren, çocukların çevreyle etkileşimi sonucunda, eş zamanlı ve bütünlük olarak geliştiğini varsayar. Daha geleneksel yaklaşımlar ise genellikle yazmayı, okumaya kıyasla ikincil olarak ele alırlar ve çocukların okuma ve yazma yapabilmeleri için gereken resmi öğretime odaklanırlar (31).

2.1. Okuma-Yazma

Bireyin sembollerle sesler arasında ilişki kurarak yazılanlardan anlam çıkarmasını gerektiren okuma becerisi ile temelde el-göz koordinasyonu gibi motor becerilere ve fiziksel gelişime de bağlı olan yazma becerisini bir bütün olarak içeren ‘okuma-yazma becerisi’; çocuğun, yaşantıları sonucunda edindiği deneyimlerle, sözü geçen bu semboller bütününe canlı ya da cansız varlıkları, olayları, durumları, duyguları vb. temsil edebildiklerini öğrenmeye başlamasıyla ortaya çıkar ve çocuğun aile içinde veya eğitim kurumlarında, kitap okuma faaliyetleri ya da yazı ile ilgili çeşitli aktiviteler içeren deneyimler kazanması sonucunda giderek gelişir (73, 92-96). Kitap okuma aktiviteleri sırasında çocuklar, konuşma ile kitaptaki yazılı metin arasında bir bağlantı olduğunu fark eder ve böylece okuma-yazma öğrenimi, çocukların bir resimli çocuk kitabının anneleriyle birlikte okuma girişimleriyle başlar (97, 98).

Genellikle anlamsal olarak eşdeğer görülen okuma-yazma bilme, okuryazarlık ya da okuryazar olma durumu, geleneksel anlamda, verilen bir metni seslendirerek okuyabilme ve söylenenleri metinsel olarak yazabilme becerisi olarak görülür. Sözelimi ‘Okuma-yazman var mı?’, ‘Okuryazar mısın?’ soruları günlük hayatta aynı şeyi ifade eder.

Tarihsel gelişimine bakacak olursak, ‘okuryazarlık’ kavramı ‘okuma-yazma’ kavramından doğmuştur ancak kavramsal içerik bakımından, okuryazarlık, daha geniş bir olgudur. Her iki kavramın da bir diğerinden ayrıştığı temel özellikleri varsa da okuma ve yazma becerileri, her ikisinin de bünyesinde barındırdığı ortak kavramlardır. Bu sebeple okuma-yazma ve okuryazarlık kavramlarını incelemeyen önce okuma ve yazma kavramlarını ayrı ayrı anlamak gerekir (95).

2.1.1. Yazma

Akyol’a göre (75) yazma, bireyin düşüncelerini ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak kodlayabilme becerisidir (76). Ege’ye göre, ise okuma becerisinden ayrı tutulması mümkün olmayan ve yalnızca motor bir beceri olmaktan öte daha üst düzeyde ve daha karmaşık bir planlama gerektiren, karmaşık bir zihinsel eylemdir (94). Koç ve Müftüoğlu’na göre ise (99), yazma becerisi, duyduklarımızı, duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatma yöntemidir (73).

Okul öncesi dönemde, yazmaya fiziksel olarak hazır olabilmesi çocuğun el-göz koordinasyonunu sağlamış olması, parmak kaslarının yeterli ölçüde gelişmiş olması, kalemi doğru tutabilmesi, temel çizgileri çizebilmesi, yazının ve yazı için gerekli harflerin yönünün farkında olması gerekir. (76, 100, 101).

Çocuklar oyuncaklarında, giysilerinde, televizyonda ya da günlük hayat içerisinde, herhangi bir nesne üzerinde yazılı ve simgesel birçok öğeye rastlayabilmektedir. Saracho' ya göre (1985), bu yaşantılar sonucunda çocuklar, yazının ve kullanım amacının farkına varırlar (97, 98).

Sulzby (1986), çocuklarda yazma becerisinin gelişiminde bazı aşamalar olduğunu ancak bu aşamaların sırasının çocuktan çocuğa farklılık gösterebileceğini söylemektedir ve yazma gelişimini altı aşamada incelemiştir (102, 103). Bu aşamalar aşağıdaki gibi gelişim göstermektedirler;

- **Resim yoluyla yazma:** Çocukların yazıyı ya da resmi birbirinden bağımsız birer araç olarak kullanmadığı bu dönemde çocuklar yaptıkları resimleri sanki yazılı bir metinmiş gibi seslendirerek okurlar. Yazı ile resim arasında ayırım yapamayan çocuk resimleri, yazılı birer ifade aracı olarak kullanır ve bu yolla mesajlarını yetişkinlere iletebilir.
- **Karalama yoluyla yazma:** Çocuğun yetişkini taklit ederek yazıyormuş gibi yaptığı bu aşamada, çocuk artık kalemi model aldığı gibi tutmaya başlar. Yazının yönünün de farkına varılan bu aşamada, çocuk yaptığı karalamaları yazı olarak isimlendirir.
- **Harf benzeri şekillerle yazma:** Basit çizgiler ve karalamalar yerine daha planlı çizgilerle harfleri taklit etmeye çalışan çocuk, yazılarında artık harflere benzeyen şekiller kullanmaya başlamıştır.
- **(Öğrenilmiş-Ezberlenmiş) Harf ve harf kümelerini kullanarak yazma:** Çocuk bu aşamada bazı harflerin yazılışını öğrenmiştir, bu harfler genellikle çocuğun kendi ismi içerisindeki harflerdir. Kendi ismindeki ya da farklı bir kelimedeki harfleri, kelimedeki yerini değiştirerek, rasgele ve uzun bir şekilde sıralayarak yazmaya çalışırlar.
- **Heceler kullanarak yazma:** Harflerin sembolize ettiği sesleri artık öğrenmeye başlayan çocuk yazının boyutunda, harfler ya da kelimeler

arasındaki boşlukların ve yazarken kâğıdın kullanımında hatalar yapsa da eksik ve yanlış harflerin olduğu bazı kelimeleri yazabilir.

- **Formal yazma:** Çocuğun bir yetişkin gibi yazmayı becerebildiği evredir.

2.1.2. Okuma

Dilbilimsel açıdan ifade edecek olursak, okuma; toplumların kendi içlerinde oluşturdukları ve bir sesi temsil ettiğini varsaydıkları sembollerin, belirli kurallara göre kodlanmış anlamlı bütünü analiz ederek seslendirme becerisidir. Çoğunlukla sembollerini anlamlandırma işlemi olarak görülen (73, 104, 105) okuma kavramını, Sever, yazının ifade ettiği duyguların ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi çok yönlü aşamaları olan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır (73, 106). Snow, Burns ve Griffin'e (64) göre, öğrenmenin temeli olan 'okuma', çocuğun dil ve okuryazarlıkla ilgili çeşitli deneyimlerini de içerir (107).

Teale ve Sulzby (1986) okuma becerisinin gelişim evrelerini şöyle aşamalandırmaktadırlar (10) ;

- **Tanıma ve farkında olma dönemi:** Bu dönemde çocuk çevresindeki eşyaların kullanım amaçlarının farkına varmaya başlar. Çocuk başlangıçta kendisi için bir farklılık oluşturmayan bu nesnelere, yetişkinlerin tepkileri doğrultusunda değerlendirerek her birine farklı anlamlar yüklemeye başlar.
- **Yalancı okuma dönemi:** Çocuk tüm öğrenmelerde olduğu gibi bu süreçte de yetişkini model alarak taklit eder ve yazılı materyalleri, materyalin ya da yazının yönüne dikkat etmeksizin, alelade bir biçimde kullanarak okuyormuş gibi yapar ve yine yazıyormuş gibi oluşturduğu karalamaları da kendileri için ne ifade ediyorsa o şekilde, sanki anlamlı bir metinmiş gibi okurlar.
- **Okuma kurallarını keşfetme:** Zamanla çocuk, gözlemleri sonucunda okuma işleminin belirli kurallar dâhilinde yapıldığını anlar ve bu aşamaya geldiğinde yalancı okuma dönemindeki işlemleri artık kitabı doğru tutarak, sayfa sırasını gözeterek ve gözünü soldan sağa hareket ettirip yazının yönünü belirleyerek gerçekleştirerek okumalarını yapar.
- **Yazılarda anlam arama:** Konuşma ve yazı arasındaki ilişkiyi çözen çocuk artık karşılaştığı yazılı her türlü metinde anlam aramaya başlar. Çevrede gördüğü yazılı materyaller ve yazılı dokümanların içeriğiyle ilgili

sorular sormaya başlayan çocuk, okuma-yazma öğrenmeye de büyük istek duyma seviyesindedir. Bu dönem okuma-yazma öğrenme sürecinde önemli bir aşamadır.

- **Tahmini okuma:** Bu aşama çocuğun yetişkinler tarafından bilinçli olarak desteklenmesi sonucunda kazanılan davranışları içerir. Çocuk daha önceden annesi ya da babasıyla birlikte okuduğu bir kitabı, daha sonra resimlerine bakarak o sayfadaki yazılı metni tahmin etmek suretiyle seslendirir.

Henüz resmi eğitimin olmadığı okul öncesi dönemde gelişen bu süreçler baz alındığında görülmektedir ki, okuma becerisinin temelleri ailede atılmaya başlanmaktadır ve çocukların okumaya başlamadan önce, görsel ve işitsel algıya dayalı birçok deneyime sahip olması gerekmektedir. Okuryazarlığın önemsendiği, deneyimleme açısından çocuklara zengin uyarıcılar sağlayan resimli çocuk kitaplarının bulunduğu, paylaşımlı okuma aktivitelerinin yapıldığı aile ortamında büyüyen çocuklar, okuma için gerekli ön bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak ilkokula başlarlar. Bu beceriler alanyazında erken okuryazarlık becerileri olarak isimlendirilmektedir

Okuma kavramı tarih boyunca eğitimin konusu olmuşsa da sanatın ve fen bilimlerinin de önemli bir ögesi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim okuryazarlıkla ilgili güncel çalışmalar (31), bir harita, otobüs çizelgeleri ya da mağaza kuponları gibi görsel öğeler ve şablonlar içeren çevresel uyarıcıları anlamlandırabilme becerisini de ‘okuma’ kapsamında ele alan neredeyse sınırsız bir okuryazarlık tanımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım literatürde “emergent literacy/ gelişen okuryazarlık” olarak yer almaktadır ve bu sınırsız anlayış içerisinde ‘okuma’ kişinin her türlü uyarıcıyı anlamlandırabilme becerisidir diyebiliriz.

2.2. Gelişen Okuryazarlık

Okuryazarlıkla ilgili çalışmalara bakıldığında yakın tarihe kadar araştırmacıların “okuryazarlık” yerine daha çok “okuma ve yazma” terimlerini kullandıkları görülmektedir. “Okuryazarlık” terimi yazılı olarak ilk kez 1883’te Oxford İngilizce Sözlükte yer almıştır (95). Durkin (1966), Clay (1969), Read (1970) ve Goodman (1976) gibi araştırmacılar okul öncesi çağıdaki çocukların okuryazarlıkla ilgili davranışlarını bir süredir incelemesine karşın, araştırma alanının resmi tanımı ve kullanılan terimler, Teale ve Sulzby’nin (1986) ‘Gelişen Okuryazarlık: Yazma ve Okuma’ isimli kitabı ile literatürde yer bulmuştur (31, 108, 109).

Çocuklar ilkokula gitmeden önce okuma ve yazma hakkında çok şey öğrenirler. Geleneksel anlayış içerisinde çocuklar, kod çözme ve anlama gibi okuma becerisinin temelini oluşturan ve yazmanın edinimi ile ilişkili olan bazı temel becerileri edinirler. Bir çocuğun geleneksel anlamda okur-yazar olmak için edinmesi gereken bu beceriler Gelişen Okuryazarlığın da bileşenleri olarak kabul edilir. Gelişen okuryazarlık, geleneksel okuma ve yazma anlayışının temeli olduğu varsayılan beceri, bilgi ve tutumları esas almakla birlikte, çoklu yönlü bakış açısı ile daha geniş bir alanı temsil eder (31, 110-112).

Okuryazarlık için gerekli bu ön bilgi ve becerileri, erken okuryazarlık becerileri olarak nitelendiren (31) ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını doğal bir süreç içerisinde inceleyen “gelişen okuryazarlık/emergent literacy” yaklaşımı, okuryazarlığın doğumla birlikte başlayan bir süreç olduğu düşüncesi benimsemektedir (108, 109). Bu anlayış çerçevesinde Mc Laughlin (1998), okuryazarlığı genel olarak, görsel sembollerle iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlar (95).

Gelişen okuryazarlık yaklaşımı, okuryazarlığın farklı alanlardan beslendiğini öne sürer. Bu minvalde en az iki farklı etki alanından bahsedilir ki bunlar fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi becerileri içeren, içsel (içten gelen) beceriler ve dil, kavramsal bilgi gibi öğeleri içeren dışsal (dış etkenlerle beslenen) becerilerdir. “Bu farklı alanlar, aynı deneyimlerin ürünü değildir ve okuma edinimi sırasında, zaman içinde, farklı noktalarda etkili oldukları görülmektedir. Dışsal beceriler, tipik olarak çocukların okuma-yazma ortamları ile ilişkilendirilirken, içsel becerilerin nelerden beslendiği ile ilgili kesin bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu durumun ispatı olarak; erken okuryazarlığı geliştirmek için yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, okuma başarısını en üst düzeye çıkarmak için nispeten yoğun ve çok yönlü müdahalelerin gerekli olduğunu göstermektedir” (31).

“Teale ve Sulzby (1992) gelişen okuryazarlık yaklaşımını bazı temel süreçlerle açıklarlar. Öyle ki;

- Okuryazarlık gelişimi, çocuklar formal okul yaşantısına geçmeden önce başlar ve çocuklar okuryazarlık davranışlarını ev ve toplumda hazırlıklı ya da doğal yollarla kazanırlar.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri sıralı olarak değil, eş zamanlı ve birbirleriyle ilişkili bir şekilde gelişir.

- Okuryazarlık, gerçek yaşam düzeni ve gerçek yaşam etkinlikleriyle gelişir.
- Okuryazarlık bilişsel bir süreçtir ve çocuklar doğumdan altı yaşına kadar bilişsel gelişimde kritik bir dönemi yaşarlar.
- Çocuklar yazılı dili aktif katılımı öğrenirler ve yetişkinlerle yazma ve okuma durumları içinde sosyal bir etkileşim kurarak, yazıyı keşfederler ve özellikle ailelerinin okuryazarlık davranışlarını model alırlar.
- Çocukların okuma-yazma öğrenmede belirli basamaklardan geçtikleri belirtilse de çocuklar bu basamakları farklı yollarla ve yaşlarda da tecrübe edebilirler.” (109).

Sulzby ve Teale ‘ye (111) göre gelişen okuryazarlık bakış açısı, çocuğa kendi okuryazarlığının mimarı olabilme niteliğini kazandırmaktadır (10).

2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken çocukluk döneminde, gelişen okuryazarlık temelli çalışmalar kapsamında, bu dönemde gösterilen okuryazarlık gelişimi ve kazanılması öngörülen okuryazarlık becerilerini nitelendiren “early literacy/erken okuryazarlık” kavramı karşımıza çıkar. Lerner (2000), erken okuryazarlığı çocuğun; sözcüklerin, dilin, öykülerin, kitapların, şiirlerin kapsamlı dünyasına erken dönemde girmesi olarak tanımlar (95).

Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı çerçevesinde, çocukların daha sonraki yıllardaki akademik becerilerinin gelişimine temel oluşturduğu ve okul başarılarını etkilediği düşünülen ön bilgi, beceri ve tutumlar da erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmaktadır (31). Erken okuryazarlık becerileri çeşitli gelişim alanları ile yakından ilişkilidir ve bu beceriler; sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve anlama becerisi olarak adlandırılır (60).

2.3.1. Sözcük Bilgisi

Aktan Kerem, sözcükleri, düşünmeyi sağlayan en temel kavramlar olarak tanımlarken, bilişsel yeterliliğin bireylerin sözcükleri ve dili kullanma yeteneklerine bağlı olduğunu ve çocukların düşünme yeteneklerini, kullanabildikleri sözcük sayısının belirlediğini ifade etmektedir. Cole ve Morgan (1975), sözcük bilgisini, bir kişinin günlük yaşamında, anlamını verebildiği veya okuduğu ya da dinlediği zaman

anlamlandırabildiği, yazdığı ve söylediği cümlelerde kullandığı sözcüklerle ilgili sahip olduğu bilgi olarak tanımlamaktadır (113, 114).

Çocuklar ilk sözcüklerini öğrendikleri zaman, sözcüğün tam anlamını kavrayamamış olabilirler ama zaman içerisinde deneyimlerine bağlı olarak, somutlaştırırlar ve bu sözcükleri konuşurken kullanmaya başlarlar. Yaklaşık dört yaşına geldiklerinde çocuklar artık dilbilgisi kurallarına uygun ve iyi düzenlenmiş, karmaşık cümleler kurabilirler. Çocukların sözcük bilgisinin artması, yeni sözcüklerin öğrenilmesinin yanında, öğrenilmiş sözcüklerin yeni anlamlarının öğrenilmesine de bağlıdır (114, 115). Okul öncesi dönemdeki çocuklar günlük konuşma ortamları içerisinde, etkileşimle doğal bir şekilde yeni kelimeler öğrenirler ve daha sonra öğrendikleri bu kelimeleri anlamına uygun bir şekilde kendi konuşmalarında kullanırlar (109, 116).

Okuryazarlık edinim sürecinde çocukların farklı dil becerileri, farklı açılardan etkin ve önemlidir. Görsel kodları anlamlı bir dile çevirme süreci olan okuma, erken aşamalarda, bir alfabetik sistem içerisinde, karşılık gelen seslere göre harflerin kodunu çözmeyi ve bu sesleri kelimelere bağlamayı içerir (31). Sözcük bilgisi ise, yazılı metnin şifrelerini çözüp seslendirmeden çok anlamlı bir okuma için, büyük önem taşır (31, 117-119). Dolayısıyla erken okuryazarlığın temel becerilerinden olan sözcük bilgisinin ileri okuma becerileri üzerinde kuvvetli bir etkisi vardır. Okuyucunun sahip olduğu yüksek sözcük bilgisi, sözcükleri kolayca çözümleyerek daha akıcı bir okuma faaliyeti gerçekleştirmesini sağlayarak, daha ileri düzey bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişime aracı olur (60).

McGee ve Morrow, sözcük dağarcığı ve anlamının karşılıklı bir şekilde geliştiğini belirtirken; yüksek sesle kitap okuma sürecine dâhil olan çocukların daha çok yeni sözcük öğrendiğini ve bu yolla karmaşık yapıdaki öyküleri anlayabilecek düzeye geldiklerini belirtir. Dinleme becerisi ise onlara öykü kitapları okudukça ve dikkat gelişimleriyle birlikte artar (109, 120).

Paylaşımli kitap okuma etkinliklerin çocukların kelime hazinelerinin gelişimine etkisi büyüktür. Zengin görsel içeren resimli çocuk kitapları, çocuğa kitaptaki metinle resimler arasında ilişki kurma imkânı sunar, böylece yeni kelimelerin öğrenimi yalnızca anlamsal yönden bir açıklamanın dışında, sembolik olarak ya da kullanım alanı yönünden de pekiştirilmiş olur (9, 23, 121-123).

2.3.2. Sesbilgisel / Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık, seslerin benzerliklerini ya da farklılıklarını algılayabilme, seslerden sözcükler oluşturabilme ve sözcükleri de seslerine ayırabilme, sözcüklerin başlangıcındaki, ortasındaki ya da sonundaki sesleri ayırt edip bunlarla başlayan başka sözcükler türetebilme gibi becerileri içeren bir kavramdır. (109, 124). Ott, fonolojik farkındalığı, alfabetik kuralların oluşturduğu ses-harf ilişkilerini çözümleyerek, bu ilişkiler doğrultusunda sözcüğün oluşumunu anlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (60, 125, 126).

Hempenstall'ın, sesbilgisel farkındalık kapsamında çocukların kazanabileceğini söylediği beceriler şunlardır; (109, 127).

- Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini farkında olma,
- Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğinin farkında olma,
- Sözcük ortalarındaki seslerin aynı olabileceğinin farkında olma,
- Seslerin sözcükler oluşturabileceğinin farkında olma
- Sözcüklerin seslere ayrışabileceğinin farkında olma,
- Sözcüklerden bazı sesler ya da bazı heceler çıkarılarak yeni sözcükler oluşabileceğinin farkında olma,
- Sözcüklerin kafiyeli olabileceğinin farkında olma ve
- Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun farkında olmadır.

Araştırmalar göstermektedir ki sesleri ayırt etmekte daha iyi olan çocuklar akranlarına göre okumayı öğrenmede daha hızlıdır çünkü bu durum kelimeleri çözümlene becerisini etkiler. Bu ilişki, eğitimde etkili olarak görülen, zekâ, hafıza, alıcı dil ve sosyo-ekonomik çevre gibi faktörler dâhilinde de varlığını sürdürür. (128-130). Dahası, bu ilişki karşılıklıdır. Yani, fonolojik duyarlılığın okumayı öğrenmek için önemli olduğu ölçüde, okumayı öğrenme becerisi de fonolojik duyarlılığı artırır (130, 131).

Gelişen okuryazarlık yaklaşımı perspektifinde, dilbilimsel farkındalık üzerine yapılan neredeyse tüm araştırmalar, 'kelimeler seslerden inşa edilmiştir' gerçeğine dayanarak daha yüksek dilbilimsel farkındalık düzeylerinden ziyade fonolojik

duyarlılığa odaklanmıştır. Nitekim daha yüksek fonolojik farkındalığı olan çocukların okul başarısı da daha yüksektir. (31, 62, 132-135).

2.3.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocuğun yazının sözel dille bağlantısını, kullanım amacını, şekilsel özelliklerini anlama becerisidir (109, 136). Genel olarak çocukların yazının kurallarını kavrayabilme durumunu temsil eden yazı farkındalığı ilk kez 1960 yılında Clay tarafından kavramsallaştırılmıştır (137). Clay' a göre, yazılı dilin sahip olması gereken bazı temel özellikler vardır (138). Öyle ki; yazılı bir dilin belirlenmiş bir okuma yönü olmalıdır, yazıdaki sembol ve harfler arasında özel bir uyum olmalıdır ve sözel ifadeleri yazılı bir metin haline dönüştürürken gözetilmesi gereken belirli bir sıra ve düzen olmalıdır (109). Bu üç temel özelliği baz alacak olursak; yön, uyum ve sıralama terimlerinin yazıyla ilişkisi anlaşılabilir. Bu bağlamda yazı farkındalığı bu ilişkiyi kavrayabilme durumu olarak tanımlanabilir.

Yazı farkındalığı daha geniş bir ifadeyle, çocuğun materyali okumaya uygun bir şekilde tutabilmesi, yazılı materyalin başlangıç sayfasını algılayabilmesi, sayfaları uygun sırayla çevirebilmesi, yazının yönünün farkına varması ve bu bilinçle yalancı okumalarında (okuyormuş gibi yapma), gözlerini yazının yönüne göre soldan sağa ya da yukarıdan aşağıya doğru çevirmesi gibi fiziksel davranışla dışa vurulan becerilerin yanında, yazıdaki boşlukların, büyük ve küçük harfleri, noktalama işaretlerinin farklı kullanım yerlerinin ve görevleri olduğunun bilincine varma gibi daha gizil davranışları içerir.

Okumayı öğrenmeye temel oluşturan yazı farkındalığının yüksek olması, okul öncesi çocukların okula hazır bulunuşluklarını da arttırmaktadır ve bu çocukların ilkokula başladıklarında motivasyonları ve dolayısıyla okul başarıları da artmaktadır. (60, 139, 140).

Ezell ve Justice, yazı farkındalığının beş aşamada kazanıldığını öngörmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde gelişim göstermektedirler (103, 141);

- 1. Aşama;** İki yaş döneminde, çocuğun yazıyı yeni keşfetmeye başladığı bu aşamada çevredeki her türlü sembolik figürü bir nesne ya da durumla ilişkilendirebilirler ve böylece yazının bir anlam içerdiğinin farkına varırlar.

2. **Aşama;** Kitabı yazının kurallarına göre kullanmaya başladığı bu aşamada çocuk, yazının yönüne göre kitapta göz gezdirir, yazıların anlamlarının sorar ve yazılı metinlere ilgi duyar.
3. **Aşama;** Yazının kullanım amacı ve yazının sembolik öğelerinin farkına varıldığı bir dönemdir.
4. **Aşama;** Çocuğun yazıyı iletişim aracı olarak kullandığı bu dönemde, çocuk artık harfleri tanımaya başlamıştır.
5. **Aşama;** Fonolojik farkındalığın da arttığı bu dönemde, çocuk aynı sesle başlayan kelimelerin yazılırken de aynı harfle başladığını fark eder, Yazı ile konuşmayı ilişkilendirir. Bu aşamanın gelişiminde resimli çocuk kitaplarının önemi büyüktür.

2.3.4. Harf Bilgisi

Harf veya alfabe bilgisi, çocukların içinde buldukları toplumun alfabesindeki harf isimlerini bilmesi ve aynı zamanda harflerin isimleri ile sembollerini birbiriyle ilişkilendirebilmesidir. Yani çocuk her harfin bir sese karşılık geldiğini anlamlandırırken, okuma gelişiminde, her harfin bir ismi olduğunu ve konuşma dilinde de bir sesi olduğunu bilmelidir (109, 142).

Çocuklar alfabenin harflerini ilkökula başlamadan önce fark etmeye başlarlar. Bundan kasıt, çocukların harfleri isimlendirebilmesi değil, çevrelerinde sıkça gördükleri simge ve yazılı malzemelere ilgi göstermeleri ve doğru adlandırabilmeleridir. McGee ve Morrow ‘ a göre, çocuklar kendi isimlerini yazmayı öğrendiklerinde, kendileri için karmaşık görünen bu simgelere “harf” denildiğini fark ederler. Bazı belirli harflere ise anlamlar yükleyerek o harfleri tanımaya başlarlar. Örneğin bazı çocuklar “A” harfini anneninin “A” sı olarak tanımlar. Bu durum; çocukların harfleri tanımadan önce kendilerince anlamlandırarak birbirinden ayırt etmesidir. Çocuklar, alfabe kurallarını öğrenmeden, geleneksel anlamda okuma ve yazmayı öğrenemezler (109, 120).

2.3.5. Anlama Becerisi

Demirel (1999), dinleme becerisini “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve gelen uyarıcıya karşı tepkide bulunabilme” etkinliği olarak, Jalongo (1995) ise “mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş” olarak tanımlamaktadır (114).

Okuma etkinliğinde asıl amaç ne okuduğunu anlamadır. Okuduklarımızı ve dinlediklerimizi anlamak, süreci anlamlandıran şeydir. Dinleme ve anlama, alıcı dil becerileri kapsamında incelenmektedir. Genellikle dinlemekten kasıt da zaten dinlediğini anlamadır.

Dinlediğini anlama becerisi, çocuğun sözcük bilgisiyle doğru orantılıdır. Daha açık olarak sözcük bilgisi ve anlama becerisinin gelişimi etkileşimli bir şekilde gerçekleşmektedir. Sözelimi paylaşımlı okuma etkinliğini çocuklar daha fazla yeni sözcük öğrenirler ve daha fazla sözcük bilgisi olan çocuklar da daha karmaşık hikâyeleri anlayabilirler. Okunan bir öyküyü dinlerken çocukların anladıklarına ilişkin gösterdikleri en önemli davranışlar; öyküyle ilgili yorumlar yapmak ya da öğretmene sorular sormaktır ve bu durum, ileride okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturur (109, 120).

2.4. Resimli Çocuk Kitaplarının Önemi

Gelişimin bir bütün olarak gerçekleşmesi faktörünün içerisinde, çocuğun doğumdan itibaren karşılaştığı her türlü uyarıcının bu süreçteki rolü tartışılmazdır. Çocuk bu uyarıcıları, duyu organlarının aktif kullanımı ile algılar ve kalıcı öğrenmeyi, en fazla sayıda duyuyu aktif kılan öğrenme ortamları sağlamaktadır, bu bağlamda resimli çocuk kitapları oldukça elverişli birer öğrenme materyalleridir.

Gönen'e göre kitaplar çok küçük yaşlardan itibaren çocuklara çok farklı açılarda deneyimler kazandırmaktadır (143). Çocuklar kitaplar aracılığıyla renkleri, şekilleri ve birçok kavramı öğrenebilir, yazının öğelerinin farkına varabilirler. Kitaplar içerikleriyle çocukların düşünme becerilerini derinleştirirken, zengin görselleriyle birçok duyuya hitap ederek duygusal gelişimlerine katkıda bulunurlar. Bu süreç ilk zamanlarda sadece resimlerin sözel dille olan bağımlı algılama aracılığıyla çocuğun dil becerilerini desteklerken, daha sonraları, daha az resim ve daha çok yazı, son olarak da düz yazıya geçiş şeklinde bir gelişme süreci gösterir (144).

Çocuklara düzenli olarak kitap okumak, onları okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemeye teşvik ederken, kelime hazinelerini geliştirir, karmaşık cümle yapılarını kolayca çözümlenmelerini sağlar ve dolayısıyla alıcı ve ifade edici dil becerilerini artırır. Dil gelişimindeki bu ilerleyiş, sosyal ve zihinsel gelişimi de olumlu yönde etkiler. Hall, Resimli çocuk kitaplarının, okuryazarlığın okul öncesi ortamdaki önkoşullarını sağlayan

aracilar olduğunu ve ileri okuryazarlık becerilerinin kazanımının yalnız bu önkoşulların gerçekleştirilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (10, 145).

Anne ve babalar çocuklarına okuma becerisi kazandırmak için onun düzeyine uygun kitaplar seçmekle sorumludurlar (146, 147). Erken çocukluk döneminde çocuklar, okuma-yazma becerisine sahip olmadıkları için kitaplar genellikle bir yetişkin tarafından onlara okunmaktadır. Çocuk kitabın aracılığıyla yeni kavramlar öğrenirken, çocukla ebeveyni arasında da hem fiziksel olarak hem de duygusal olarak bir bağ oluşur. Sevdiği bir yakınıyla iletişim kurmaktan keyif alan çocuk, bu sürece aracı olan kitaplara karşı da olumlu tutumlar geliştirecektir (148). Ayrıca kitap okuma faaliyetleri çocukların sözel dil becerilerini de artırır. Cunningham ve Zibulsky (2011),daha iyi sözel dil becerilerine sahip çocukların, okuma yazma öğrenme sürecinde diğer çocuklara nazaran daha yüksek beceri gösterdiklerini söylemektedirler (149).

Ailelerin erken yaşlardan itibaren çocuklarına kitap okumaları, çocukların kitaplara olan ilgilerini artırmada önemli rolü olan bir sosyal etkinliktir. Bu esnada yetişkinin çocukla iletişim şekli de oldukça önemlidir. Diyalojik okuma bu etkinliğin yapılandırılmış bir süreç halinde yürütülmesini gerektirir ve bu yapılandırılmış süreç kitaplardan en çok verimin alındığı (31) öngörülen yöntemlerdendir.

Çocuklarla birlikte kitap okuma aktiviteleri bu süreç içindeki yetişkin davranışlarına göre farklı isimler alır. Çocuğa kitabı hiçbir müdahale içermeksizin okuma yöntemi literatürde sesli okuma ya da geleneksel okuma şeklinde adlandırılırken, çeşitli yetişkin davranışları ve değişen oranlarda iletişim içeren okumalar literatürde paylaşımlı okuma aktiviteleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5. Paylaşımlı Kitap Okuma

Yetişkinlerin, birlikte okumalar esnasında kabul görmüş bazı yeni teknikleri kullanarak, çocuklara okuma deneyimlerinde aktif bir katılımcı olma fırsatı vermeleri, sözgelimi resimler, hikâye ya da baskı hakkında çeşitli sorular sormaları, çocuğu hikâyeyi yetişkinle birlikte anlatması için teşvik etmeleri, kitabın müdahalesiz okunmasına nazaran daha büyük dil kazanımları sağlar (41, 43, 50). Ayrıca bu tür okumalar, çocukların dil becerilerini pratiğe dökmeleri için ideal bir yoldur (6, 9). Yetişkin ve çocuk arasında etkileşimi ve iletişimi esas alan bu okumalar literatürde paylaşımlı okuma/ paylaşılan okuma (shared book reading) olarak nitelendirilir (150).

Paylaşımli kitap okuma sırasında yapılan, kitaptaki görseller, kavramlar ya da olaylarla ilgili diyalogları içeren konuşmalar bağlamsal konuşma, çocuğun kitaptaki resim, kavram ya da olaylardan esinlenerek kendi deneyimlerini ya da düşüncelerini aktardığı konuşmalar ise bağlam dışı konuşma olarak nitelendirilir ki bu tür konuşmaların üst bilişsel beceriler gerektirdiği öngörülmektedir (31). Çocuğun dil kazanımlarının, paylaşımli okuma aktiviteleri sırasında, yetişkin ve çocuk arasındaki bu bağlamsal ya da bağlamdışı konuşmaların genişliği ve kalitesiyle doğru orantılı olduğu söylenmektedir. Ayrıca bu kazanımlar, etkinliğe dâhil olan çocuk sayısı, yetişkinin etkinlik sırasındaki performansı, yetişkinin eğitim düzeyi ve okumanın yapıldığı ortama göre de değişkenlik gösterir (7, 29, 151-155).

Araştırmalar evde yapılan paylaşımli kitap okuma deneyimlerinin sıklığının da okul öncesi çocukların dil becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (43, 156-159). Erken okuryazarlık alt becerilerinin (sözcük bilgisi, harf ve alfabe bilgisi, ifade edici dil becerileri vb.) kazanımı ile ilgili deneysel çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir (43, 52, 160-167).

Literatüre sunulan bazı çalışmalar ise ileri okuryazarlık becerileri ve okul başarısı ile erken yaşlarda yapılan paylaşımli kitap okuma deneyimleri arasında doğru orantı olduğunu kanıtlar niteliktedir (34, 43, 158, 168, 169). Wells, 1 ile 3 yaş arasındaki çocukların hikâye dinledikleri sürenin, 5 yaşında ki dil becerileri ve 7 yaşındaki okuduğunu anlama becerisi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Stevenson ve Fredman, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri paylaşımli okuma etkinliklerinin ile çocukların 13 yaşlarındaki okuryazarlık becerileri ve IQ puanları arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır (43, 158, 169) ve yapılan birçok çalışma okul öncesi çocuklarının dil kazanımlarının, etkileşimli olarak yapılan okuma aktiviteleriyle yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermektedir (6, 41, 43, 50, 168, 170, 171).

Ezell ve Justice, paylaşımli kitap okumayı, belirli teknikler kapsamında, kitapla ilgili diyaloglar oluşturularak çocuğun katılımının aktif olarak sağlandığı bir ebeveyn-çocuk okuma etkinliği olarak değerlendirir (31). Paylaşımli kitap okuma, bir yetişkinin, çocuğa ya da çocuklara kitap okurken, kitabın içeriği, resimleri ya da baskısı aracılığıyla, çocukla iletişim kurduğu okuma şeklidir. Resimli çocuk kitaplarının ana materyal olarak kullanıldığı bu etkinliğin temel amacı çocuğun okuma sırasındaki

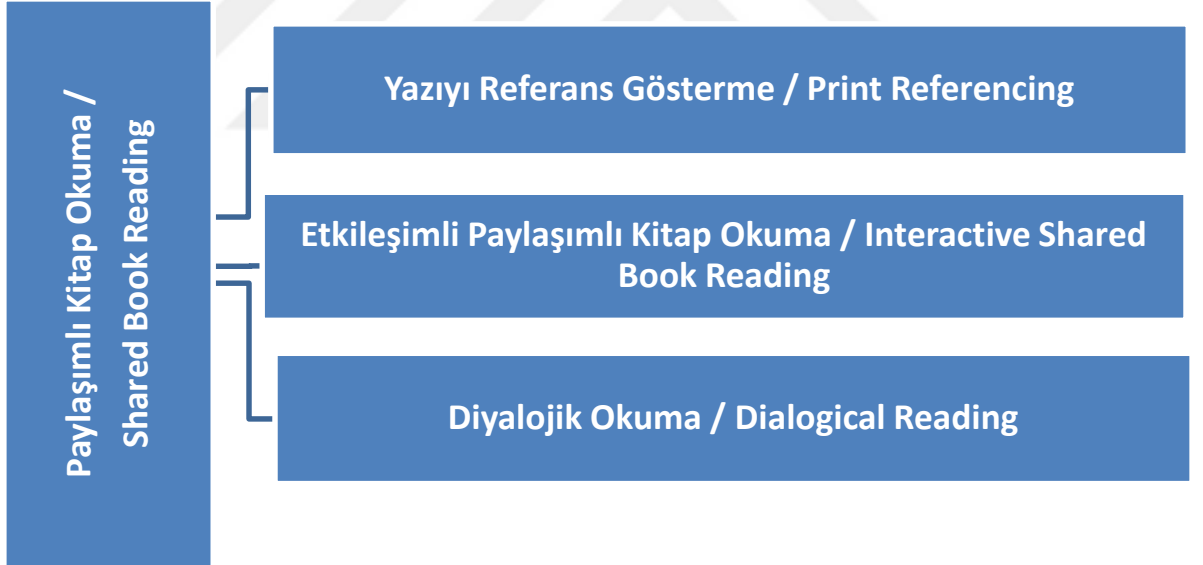
kazanımlarını en üst düzeye çıkarabilmek ve etkinliği gelişimsel açıdan işlevsel kılabilir.

Ezell ve Justice, paylaşımlı okuma sürecini tanımlarken, çocukların erken dil ve okuryazarlık başarılarını hızlandırmak için yararlı olduğunu vurguladıkları, ebeveynlerin okumalar sırasında periyodik olarak baz alabileceği bazı hedefleri, belirli bir sıra yada sistem gözetmeksizin, şöyle belirlemişlerdir (141);

- Paylaşılan okumaları çocuklar için eğlenceli bir deneyim haline getirin.
- Çocuklarla okurken, çocuğun dikkatine odaklanın ve onun liderliğini takip edin.
- Söylediklerini tekrarlayın, böylece çocukların okuma etkileşimlerine sözel katılımını onaylamış olursunuz.
- Çocukların söylemlerini genişletin, bu durum çocuğa kendi üretiminden biraz daha gelişmiş bir dil modeli sunar.
- Soruları ve yorumları dengeleyin, hem soru hem de yorum sağlamak, çocuklar için okumaları daha dengeli tutar.
- Çocuğun yeterince konuşmasına fırsat verin, bu konuşmalar çocuğun hikayeyi işlemesi, kitap konusu ile kendi yaşamı arasında bağlantılar kurması ve olay yada durumla ilgili kendi duygularını paylaşması ve sorularını iletmesine olanak verir.
- Kitabı paylaşın yani çocukların kitapları seçmelerine ve okuma sırasında sayfaları çevirmelerine izin vererek aktivitenin sahipliğini üstlenmelerine izin verin, böylece aktif katılımı teşvik etmiş olursunuz.
- Çocuklarla okurken hikaye kitabındaki baskı hakkında konuşun. Baskıyı işaretleyin, baskıyı izleyin, baskı hakkında sorular sorun, baskı hakkında yorum yapın ve çocuklara baskının da kitabın bir parçası olduğunu özümsetin.
- Kitapta geçen yeni veya yabancı kelimeler hakkında konuşun ve çocuktan kelimeyi tekrarlamasını, ne anlama geldiğini açıklamasını isteyin. Ayrıca, kelimenin anlamını hikayeye ilişkilendirin ve kelimeyi birkaç kez kullanın.

- Çocuğa ilgi çekici ve motive edici hikaye kitapları seçin ve ona kendi kitaplarını seçme fırsatları verin.
- Aynı kitapları tekrar tekrar okuyun. Çocuklar aynı kitapları bazen haftalar, aylar veya yıllar boyunca tekrar tekrar okumaktan zevk alırlar, bu durum yeni kelimeler ve kavramları öğrenmeyi kolaylaştırır.

Literatürde karşımıza çıkan ‘Yazıyı Referans Gösterme (baskı referansı)’, ‘Etkileşimli Paylaşımlı (paylaşılan) Okuma’ ve ‘Diyalojik Okuma/Dialogic Reading’ isimli teknikler de çocukla iletişimin farklı uygulamalarla sağlandığı fakat temelde yukarıdaki yönlendirmeleri esas alan paylaşımlı okuma teknikleridir. Bu bağlamda paylaşımlı okumadan farklı olarak değil de paylaşımlı okuma kapsamında ele alınmaları doğru olacaktır. Paylaşımlı okuma yöntemleri Şekil 2.1 ile şemalaştırılmıştır.



Şekil 2.1. Paylaşımlı Okuma Teknikleri

2.5.1. Yazıyı Referans Gösterme

Yazıyı referans gösterme (print referencing); yetişkinlerin yüksek sesle okuduğu basılı metnin içeriğindeki öğelerin işlevlerini ve özelliklerini vurgulayarak, çocukların

yazıya ilişkin bilgilerini ve ilgilerini artırmak için kullandıkları teknikleri ifade eder (172-175). Yazıyı referans gösterme tekniğinde yetişkin, çocuğun sözlü ve yazılı dille olan açık ve örtük etkileşimlerini teşvik etmek için kitap okuma esnasında sözlü ve sözsüz bazı davranışlar sergiler (30, 175). Bunlar;

- Sorular; Bu sayfada kaç kelime var? Bu konuşma balonunda bazı kelimeler var, sence ne yazıyor olabilir? gibi,
- İstekler; Lütfen bana sayfayı okumaya nereden başlayacağımı göster, bana cümlenin nerede bittiğini gösterir misin? gibi,
- Yorumlar; Bak bu harf senin isminde var, bu bir 'A', bu tabelanın üzerinde 'ayıyı beslemeyin' yazıyor, bak bu ili kelime aynı harfle başlıyor, gibi,
- Sözsüz teknikler; Yetişkinin okurken yazıyı başıyla soldan sağa/sağdan sola yada yukarıdan aşağıya doğru izlemesi, yazıyı parmağıyla işaret etmesi gibi davranışlardır.

2.5.2. Etkileşimli Paylaşımlı Okuma

Etkileşimli paylaşımlı okuma (interactive shared reading); belirlenen bir kitap çerçevesinde, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında çocukların ana temaya katılımını için oluşturulan sürecin tamamını ifade eder (107). Sözgelimi yetişkin hikayeyi okumadan önce, başlığa işaret edebilir ve çocuklardan hikayenin neyle ilgili olabileceğini, hikayede neler yaşanabileceğini tahmin etmelerini isteyebilir. Gerçek nesnelere kullanarak hikaye temasına ilgiyi sağlayabilir. Etkileşimli paylaşımlı kitap okuma sırasında, yetişkin hikaye hakkında yorum yapar ve sorular sorabilir. Bu süreçte paylaşımlı okumanın öngördüğü tüm davranışları kullanabilir ve bu bağlamda çocukların okumaya aktif katılımı teşvik edilir. Okumadan sonra, yetişkin ve çocuk ya da çocuklar hikayeyi tartışıp anlamlı bağlantılar yaparlar. Çocuklar, hikayenin kendi dünyaları ve deneyimleriyle nasıl bağlantılı olduğunu düşünmeye sevk edilir (150). Okuma faaliyeti sonlandıktan sonra ilgili bir masa etkinliği, drama etkinliği ya da oyun etkinliği ile süreç desteklenir (121).

Etkileşimli paylaşımlı okuma sürecini daha somut olarak betimlemek için örnek gösterilebilecek bir çalışma Wasik ve Bond' un düşük gelirli ailelerin, 4 yaş grubundaki çocuklarıyla, sınıf temelli etkileşimli paylaşımlı okuma müdahalesi kapsamında yaptığı bir çalışmadır. Wasik ve Bond, yaptıkları bir çalışmada çocuklara etkileşimli paylaşımlı okuma temelli bir program uygularken, öncelikli olarak çalışmayı yürütecek

öğretmenleri, kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımını sağlayacak paylaşımlı okumanın temel ilkeleri konusunda bilgilendirdiler. Bazı temalar belirleyip (örneğin; bahçe işleri, bitki yetiştirme gibi) programda kullanılacak kitapları bu temalara göre seçtiler (Henry Cole/Jack'in Bahçesi gibi) ve öğretmenlere bu temalarla ve kitapta geçen kelimelerle örtüşen gerçek materyallerin (tohumlar, bir kürek, bir tırmık, bir bahçe hortumunun küçük bir versiyonu, bir sulama kabı gibi) bulunduğu kutular vererek, öğretmenlerden okuma öncesinde bu nesnelere kullanılarak, ana tema ve kitap içeriğindeki yeni sözcük ve kavramları çocuklara tanıtmalarını istediler. Kitaplara ve eşyalara ek olarak, öğretmenlere, kitap okunduktan sonra programlanan ilgili bir etkinlik (kağıt tabaktan bahçe yapımı, fasülye ya da nohut dikimi gibi) yapmaları için materyaller sağladılar (121). Bu önce ve sonra etkinlikleriyle çocukların daha fazla nesne yada görselle etkileşim içerisinde bulunması sağlanarak özellikle dil kazanımlarının daha fazla olmasını hedeflediler.

2.5.3. Diyalojik Okuma

Paylaşımlı okuma kazanımlarına etki eden faktörler göz önüne alındığında, Ortam ve çocuk sayısı açısından en yüksek verimin sağlanabileceği diyalojik okuma, yapılandırılmış okuma süreci ile deneyimsiz ebeveynlere dahi yol göstererek, en etkili tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1980'lerde geliştirilmeye başlanan 'Diyalojik Okuma (Dialogic Reading)', ilk defa 1988'de ilgili çalışmalarla literatüre sunulmuştur (41, 176).

Whitehurst ve arkadaşları diyalojik okumanın çocukların dil edinimi üzerinde doğrudan ve dolaysız bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Diyalojik okuma çalışması, ebeveynlere, birlikte okuma etkinliği süresince çocukları etkin kılarak, konuşmayı çeşitli tekniklerle sürdürmeyi öğretmeyi amaçlamıştır ve diyalojik okuma programı kapsamında ebeveynlerin eğitilmesinin, çocukların dil kazanımlarını arttırdığını kanıtlamıştır (6, 9). Whitehurst, çalışmasının normal gelişim gösteren çocuklarla yapılmasına karşın, diyalojik okuma başarısının dil gecikmeleri olan çocuklar için de yararlı olabileceğini belirtmektedir (9, 41).

Okul öncesi çocuklarla evde ya da öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalarla, araştırmacılar çocuklara ne sıklıkla okunduğu kadar nasıl okunduğunun da önemli olduğunu bulmuşlardır. Birlikte okuma etkinlikleri sırasında kullanılan yöntemlerin

çocukların dil becerilerinin gelişimine önemli ölçüde etki ettiği kanıtlanmıştır (41, 177, 178).

Diyalojik okuma, çocukların hikâye dinleyicileri yerine hikâye anlatıcıları olmalarını sağlayan, tekrarlanan okumalar ve konuşmalar içeren bir yöntemdir. Bu yüzden büyük gruplardan ziyade küçük çocuk gruplarla ya da tek çocukla yapılması uygundur. Nitekim çocuklar, anlamlı konuşmalar yapma konusunda büyük gruplara göre, küçük grup ortamlarında, daha fazla fırsata sahiptirler (32, 51, 178,179).

Diyalojik okuma, illüstrasyonların etiketlenmesi ve tartışılması ya da hikâyedeki karakterlerin tanımlanması ve gerçekleştirdikleri eylemlerin sorgulanması gibi süreçleri içerebilir (7, 9). Diyalojik okuma sorular ve yorumlarla genişletilmiş diyaloglar sayesinde çocuklarda ayrıntıları değerlendirebilmeyi ve çözüm odaklı düşünebilmeyi geliştirir (70, 180). Çocuklar bir kez okumaya aktif katıldıklarında, sonraki okumalarda daha fazla diyaloga gireceklerdir ve kitaplar hakkında daha fazla soru soracaklardır.(32, 51, 178, 179).

Diyalojik okuma iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında aile içi iletişimi de güçlendirir. Çocukla diyalojik okumalar yapan aile üyeleri, bu etkinlik aracılığıyla çocuklarıyla uzun sohbetler etme fırsatı bulurlar. Ayrıca bu sohbetler çocuğun yeni kelimelerle karşılaşmasını sağlayarak, çocukların okuduğunu anlama ve okuma becerilerini kazanmasının temel bir parçası olan sözcük bilgisini geliştirir (18, 181-186). Cunningham ve Lee, küçük çocuklarla konuşmanın, dil gelişimi kadar, bilişsel gelişim, sosyal beceri gelişimi ve duygusal olgunluk gibi birçok alanda gelişmeyi teşvik ettiğini söylemektedirler (18, 187).

Diyalojik okumayı diğer paylaşımlı okuma yöntemlerinden ayıran en önemli özellik, bütün paylaşımlı okuma yöntemlerinin içerdiği, çocukla yetişkin arasındaki etkileşimli sürecin, çeşitli tekniklerle yapılandırılmış olmasıdır. Bu yönüyle diyalojik okuma yetişkinlere yol gösterici niteliktedir.

Yerli literatürde bazı kaynaklarda diyalojik okuma kavramının yerine kullanılan etkileşimli okuma kavramı, 'dialogic reading' tanımını karşılamamaktadır. Diyalojik yerine söyleşimsel, diyaloga dayalı ya da iletişimsel kavramları kullanılması doğru olacakken, etkileşimli okuma kavramını, interactive shared reading (107) olarak nitelendirilen teknik karşılamaktadır.

- 2) Sorulara verilen cevapları ya da çocuğun eylemlerini takip ederek yeni sorular sorun (bir resmi etiketlediğinde o resimle ilgili nitelendirmeler yapmasını isteme gibi).
- 3) Çocuğun söylediğini onaylayarak tekrarlayın.
- 4) Çocuğa gerektiği gibi yardım edin. Bir çocuğun bir soruya cevap verememesi iyi bir öğretim fırsatı sunar. Bilemediği soruları cevaplayın ve cevabı tekrarlamasını isteyin.
- 5) Çocuğun kitap hakkında konuşma girişimlerini övün ve cesaretlendirin.
- 6) Çocuk öykünün bir bölümü veya sayfadaki bir resim hakkında konuşmaya başlarsa, ilgi alanlarını takip edin ve onu daha fazla konuşmaya teşvik edin.
- 7) Çocuğun eğleniyor olmasını önemseyin. Diyalojik okumada çocukların paylaşılan okuma deneyiminden zevk almaları önemli bir amaçtır. Çocuklar, yetişkinler oyuna benzer teknikler kullandıklarında diyalektik okumadan hoşlanırlar.”

İkinci kademe; yetişkinler aşağıdaki sıralamayla şu şekilde yönlendirilmişlerdir (43);

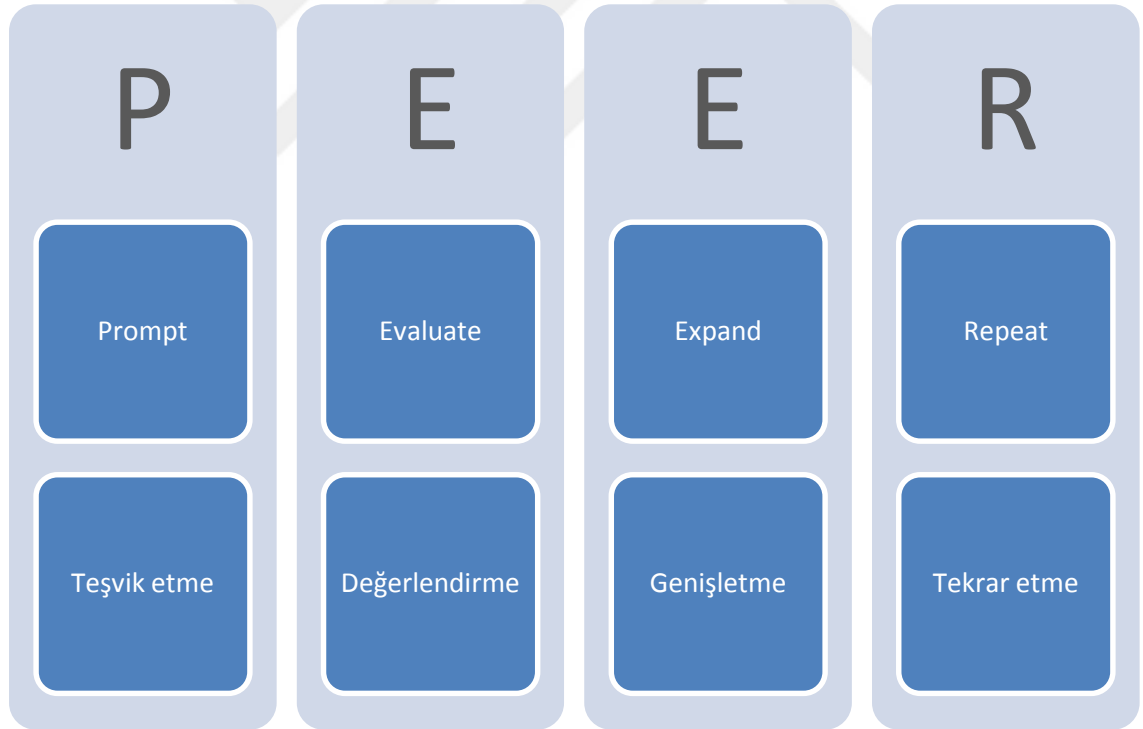
- 1) “Açık uçlu sorular sorun; ilk aşamada çocuğa yönlendirilen kitaptaki nesnelere, nesnelere nitelikleri ve öykünün öğeleri ile ilgili sorulardan sonra, çocuğa daha açık uçlu sorular sormaya başlayın (Bu sayfada ne görüyorsun?" ve "Bana burada neler olduğunu anlatır mısın?" gibi). Birinci bölümde olduğu gibi, çocuktan gelen her türlü cevabı cesaretlendirin ve övün ve çocuğa gerektiği gibi yardım edin.
- 2) Çocuğun söylediklerini genişletin; çocuk kitap hakkında bir şey söylediğinde, tekrarlayın ve çocuğun ifadelerine birkaç kelime daha ekleyin. Daha sonra, çocuğunuzun söylediklerinizi tekrar etmesini sağlayın (örneğin, çocuğun “Bu bir köpek” demesi durumunda yetişkinin “Evet, bu kırmızı büyük bir köpek. Sen de söyler misin?” demesi gibi).
- 3) Eğlenin! Birinci bölümde belirtildiği gibi, çocuğun paylaşımından zevk alması önemlidir.”

4-5 yaş çocukları için yürütülen aşamalar ise daha üst düzey dil becerilerini destekler niteliktedir. Arnold ve Whitehurst, diyalojik okumadaki süreci, yetişkinin rolü

bazında şöyle tanımlamışlardır; her iki yaş grubunda da çocuklar yetişkin tarafından zaman içinde hikâyenin anlatıcısı olmaya teşvik edilir. Bu bağlamda yetişkinlerin rolü, çocuğu sorularla bir yöne doğru yöneltmek, çocuğun sözel ifadelerini genişletmek ve çocuğun hikâyeyi anlatmasını ve kitaptaki nesnelere etiketleme çabalarını övmektir (43, 176, 188). Siegler vd. ise, diyalojik okumada yetişkini, çocuk için sorular soran bir dinleyici ve seyirci olarak değerlendirir (40, 189).

Yetişkinlerin diyalojik okuma sürecini kolaylıkla oluşturabilmeleri için, yetişkinin diyalogu başlatma ya da yeni bir akışa yönlendirmesini sağlayan teşvik sorularını ve bu soruları izleyen süreçte, çocukların cevaplarını değerlendirmeyi, genişletmeyi ve yapılan tekrarlarla öğrenmeleri etkinleştirmeyi içeren aşamalar kodlanarak, yetişkinlere sunulmuştur.

Diyalojik okuma sürecindeki akışı nitelendiren, yönlendirme, değerlendirme, genişletme ve tekrar etme aşamalarını içeren işlemler PEER şeklinde kodlanmıştır (43); ve bu işlemler Şekil 2.3 ile görselleştirilmiştir.



Şekil 2.3. PEER işlemler dizini şematik gösterimi

Whitehurst, Epstein ve diğ., PEER kodunu yetişkinleri, çocuklara özel sorular sormaya, çocuğun tepkilerini değerlendirmeye, genişletmeye ve çocuğa genişletilmiş

ifadeleri tekrar ettirmeye odaklayan, tek bir ödevle diyalojik okuma tekniklerinin nasıl kullanılacağı öğretmeye yarayan bir araç olarak değerlendirir (33, 43, 157).

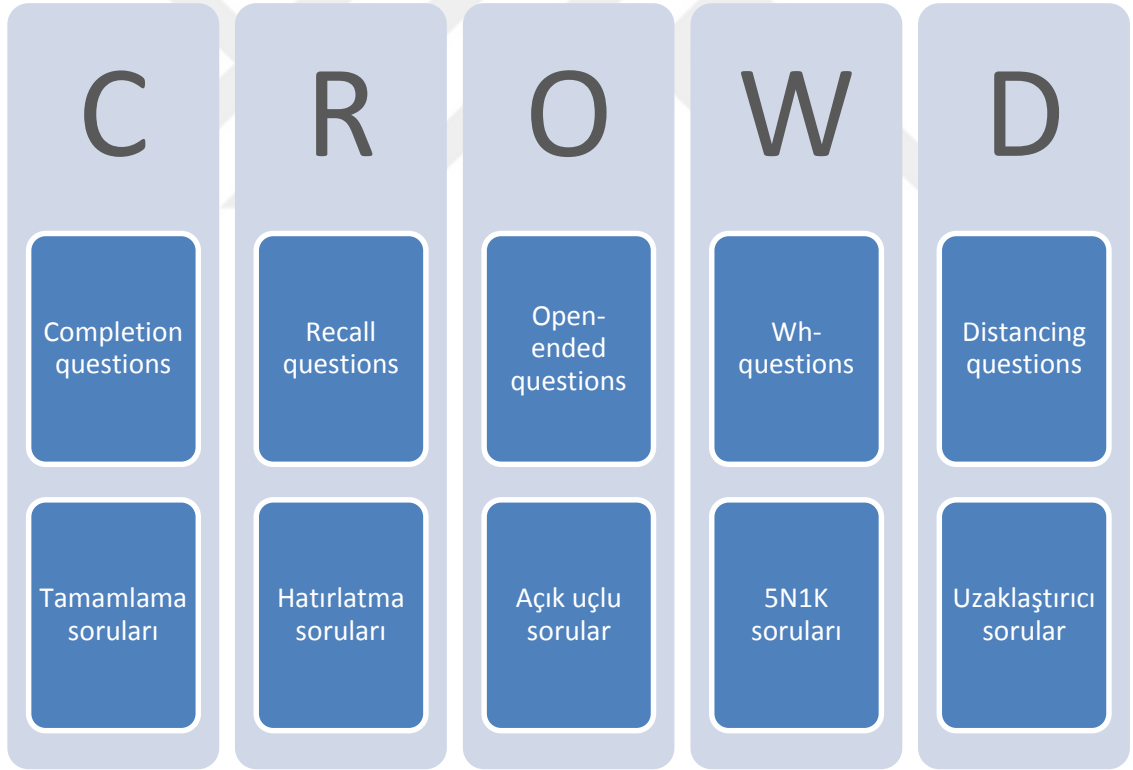
PEER işlemler dizisinin diyalojik okuma sırasındaki işleyişi şu şekildedir;

- Teşvik etme (prompt): Yetişkinin çeşitli sorular sorarak ya da soru zemimli boşluklar üretip çocuğun doldurmasını sağlayarak, diyalogu başlatması, yönlendirmesi işlemidir. Bu aşamada yetişkinin çocuğu teşvik etmek için kullandığı yöntemler de tıpkı işlem basamakları gibi kodlanmıştır ve CROWD koduyla özetlenmiştir. Bu teşvik sorularından ilerleyen kısımlarda bahsedilecektir. Örnek bir teşvik ifadesi; ‘Çok uykusu geldiği için Ayşe’nin gözleri yavaş yavaş ..! şeklinde bir tamamlama sorusu yada ‘Ayşe dişlerini fırçaladıktan sonra ne giymiş olabilir?’ şeklinde bir soru yönergesi olabilir.
- Değerlendirme (evaluate); Bu aşamayı nitelendiren "değerlendirme" terimi, olumlu kadar olumsuz öğeleri de içerebilir ancak yetişkinlerin çocuğun doğru yanıtlarını övmesini ve verdiği yanlış cevaplar için de alternatif etiketler ya da cevaplar sunmasını ifade eder (43). Çocuk soru ya da sorulara doğru cevaplar verirse, yetişkin ‘genişletme’ işleminden yararlanabilir. Şayet çocuk soruya yanlış cevap verirse yetişkin, öncelikle düzeltmeler yapar. Zevenbergen ve Whitehurts, bu düzeltmelerin, çocuklara yapıcı ve duyarlı bir şekilde verilmesi gerekliliğini vurgularlar. PEER işlemler dizisini bağlamsal ifadelerle örneklere çalışırsak; bu aşamada her iki senaryo için şu işlemler yapılabilir. Çocuk doğru cevap verdiğinde; ‘Evet, çok doğru bir yorum, Ayşe pijamasını giymiş.’ Değerlendirmesinden sonra genişletme aşamasına geçilebilir. Çocuk yanlış bir cevap verdiğinde ise; ‘Eğer dışarı çıkacak olsaydı yağmurluk giyerdi belki, ama uyumak için pijamalarını giymiş.’ Şeklinde bir düzeltmeden sonra tekrar teşvik aşamasına dönülebilir.
- Genişletme (expand); Çocuğun verdiği cevapların, cevabın niteliğine göre genişletilmesidir. Çocuğun teşvik sorularına verdiği doğru cevapların onaylandıktan sonra (değerlendirme aşaması), nitelendirilmesini içerir. Bu sayede çocuk yeni sözcükleri de deneyimleyebilir. Bu aşama, ‘Evet, pijamasını giymiş (değerlendirme), hem de çok sevdiği çizgili, mavi pijamasını.’ gibi bir ifadeyle örneklendirilebilir.

- Tekrar (repeat); Bu aşamada genişletmede kullanılan ifadelerin çocuk tarafından tekrar etmesi sağlanarak öğrenmenin kalıcı olması hedeflenmektedir. ‘Ayşe’nin pijaması nasılmış, bana söyleyebilir misin?’ ifadesi bu aşama için örnek oluşturabilir.

Aynı kitabın tekrar okunması, diyalogik okuma sürecinde çocuğun bir önceki okumaya göre daha aktif diyalog içinde olmasını sağlar (31, 178, 179). Çünkü çocuk kitabı tanıdıkça süreci yönetme oranı artacaktır. Aynı kitap söz konusu ise ilk okumalarda yetişkinin rolü sonraki okumalara göre daha fazladır (40, 176, 189). Bu gibi tekrarlayan kitap okumalarında PEER işlem basamakları her sayfa için ayrı ayrı yapılır.

Diyalojik okuma etkinliklerinde, teşvik etme aşamasında çocukları yönlendirmek için kullanılan sorular, CROWD koduyla ifade edilmektedir. Bunlar; tamamlama soruları, hatırlatma soruları, açık uçlu sorular, 5N1K soruları ve uzaklaştırma sorularıdır (43). Bu sorular Şekil 2.4 ile görselleştirilmiştir.



Şekil 2.4. CROWD teşvik soruları şematik gösterimi

Diyalojik okumada teşvik aşamasında kullanılan sorular şu şekilde sınıflandırılır;

- Tamamlama soruları (Completion questions): Esasen soru ifadesi olmasa da soru tabanlı bir teşvik etme yöntemidir. Bu yöntemde çocuk, yarım bırakılmış

cümlelerle hikâyede geçen olayları ya da durumları tahmin etmesi için teşvik edilir. Çocuk, akıl yürüterek cümleleri uygun şekilde tamamlamaya çalışır. “Çok uykusu geldiği için Ayşe’nin gözleri yavaş yavaş! şeklinde bir soru ile yöntemi örneklendirebiliriz.

- Hatırlatma soruları (Recall questions): Çocuğa, okunmakta olan bir kitabın daha önceki bölümlerinde geçen veya daha önce okunmuş bir kitabın tekrar okunması sırasında, hikâyedeki olay, durum ya da nesnelere hatırlatmak amacıyla yöneltilen sorular bu kategoriyi oluşturur. “Ayşe pijamasını giymeden önce ne yapmıştı?” şeklinde bir soru ile bu yöntemi örneklendirebiliriz.
- Açık uçlu sorular (Open-ended questions): bu sorular yoluyla çocukların, kitaptaki görselleri yorumlaması hedeflenir. “Sence Ayşe’nin yüz ifadesi nasıl?” şeklinde bir soru ile bu yöntemi örneklendirebiliriz.
- 5N1K soruları (Wh-questions): Çocuklara, ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim ifadelerini içeren sorular yöneltilerek, mevcut durumu analiz etme becerisini kazandırma yoluyla diyalogu genişletmeleri beklenir. “Ayşe neden üzölmüş olabilir?” şeklinde bir soru ile bu yöntemi örneklendirebiliriz.
- Uzaklaştırıcı sorular (Distancing questions): Çocukların, hikâyedeki olay ya da durumlardan esinlenerek kendi benzer yaşantıları ile bağ kurmalarını ve bu yaşantıları diyaloga taşımalarını sağlayan sorulardır. “Peki, sen uyumadan önce ne yaparsın?” şeklinde bir soru ile bu yöntemi örneklendirebiliriz.

Whitehurst bu soruların, çocukların öğrenme çıktılarının farkında varılması açısından belirgin bir biçimde önemli olduğunu söyler (43). Görsel oranı fazla, nispeten yazısı az, görselleştirilme kalitesi yüksek düzeyde olan kitaplar bu yöntem ve teknikleri kullanmak ve yapılan etkinliğin verimini artırmak için diğerlerine nazaran daha elverişlidir. Bu yüzden diyalojik okumalar sırasında kullanılan kitapların niteliği de önem arz etmektedir.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma tek grup ön test-son test desende planlanmıştır. Deneysel araştırmanın diğer araştırma türlerinden farkı, araştırmacının bağımsız değişkenleri manipüle edebilmesidir. Deneysel araştırmalar, tek denekli ve çok denekli desen olmak üzere ikiye ayrılır. Seçkisiz (yansız) atama ya da eşleştirilmiş grupların olmadığı desene zayıf deneysel desen denir (190). Bağımlı değişken üzerinde sadece bir bağımsız değişkenin etkisi inceleniyorsa çalışma tek denekli desendir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, diyalojik okuma; bağımlı değişkenleri ise alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme becerisi ve işlev (kullanım amacı) bilgisini içeren toplam sözcük bilgisi, harf (alfabe) bilgisi, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık düzeyi ve dinlediğini anlama becerisidir.

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki çocukların durumlarını belirlemek için ön test uygulanması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında 2x3'lük (2 faktörlü) karışık bir desen kullanılmıştır. Desendeki 2 düzeyli birinci faktör deneysel işlemi (deney grubundaki çocukların aileleriyle birlikte, on hafta sürecek diyalojik okuma temelli paylaşımlı okuma aktivitelerini sürdürmesi, kontrol grubunda ise herhangi bir müdahale olmaksızın sürecin ilerlemesi), desendeki 3 düzeyli ikinci faktör ise deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümleri (öntest, ve sontest) göstermektedir.

3.2. Diyalojik Okuma Programı

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan diyalojik okuma kapsamında çocuklara on hafta süresince, her hafta yedi kitap olmak üzere ebeveynleri tarafından toplamda yetmiş resimli çocuk kitabı, diyalojik okuma yöntemiyle okunmuştur. Diyalojik okuma yönteminin eğitimdeki yeri, ileri yaşantılara etkileri ve bu yöntemin çocuklarla nasıl uygulanabileceği, araştırma için gerekli örneklem oluşturulduktan sonra, çalışmaya katılacak çocukların, çalışmayı yürütecek ebeveynlerine, Malatya İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'ne bağlı bir bağımsız anaokulunda, 2 günlük seminer kapsamında araştırmacı tarafından sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan kitaplar, araştırmacı tarafından, okul öncesi resimli çocuk kitapları olarak yayımlanmış, satışa sunulmuş, bandrollü, yazarı ve yayınevi belirtilmiş, 3 yaş, 4 yaş, 5 yaş, 6 yaş ve üzeri kategorilerinde sınıflandırılmış,

Uluslar Arası;

- Hans Christian Andersen Ödülü,
- Alma (Astrid Lindgerd'i Anma Ödülü) ,
- Caldecot Madalyası,
- Bologna Çocuk Kitapları Fuarı Ödülleri,
- SCBWI Cristal Kite Ödülü,
- Kate Greenway Madalyası,
- ALA (Amerikan Kütüphaneler Birliği) Ödülleri,
- Smarties Kitap Ödülü,
- Avusturya Çocuk ve Gençlik Kitapları Ödülü,
- Viyana Çocuk Kitabı Ödülü,
- Anne Kaz Ödülü,
- IJB (Uluslararası Gençlik Kütüphanesi) The White Ravens Kataloğu,
- New York Times Kitap Ödülleri,

gibi önemli ulusal yada uluslar arası edebiyat ödülllerinden yada bu ödüllere bazılarının taktimini düzenleyen bazı kurum, kuruluş, birlik, dernek yada toplulukların, Türkiye temsilcilikleri tarafından taktim edilen ödüllere, bir ya da birkaçını, bir ya da daha fazla dalda almaya hak kazanmış ve ya bu ödüllere çeşitli dallarda aday gösterilmiş resimli çocuk kitapları ve söz konusu kitapların yazar ve resimleyenlerine ait, toplamda otuziki farklı yayınevinden, yüzyirmiyedi resimli çocuk kitabı arasından, uzman görüşüne sunulmuş, seçilmiş yetmiş adet resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. İlgili yetmiş adet kitap, Tablo 3.1'de sıralanmaktadır ve aynı zamanda EK 8'de liste halinde sunulmuştur.

Tablo 3.1. Resimli çocuk kitapları

No	Kitabın Adı	Yazan/Resimleyen	Yayınevi/yılı
1	Bir dakika	Somin Ahn	ABM Yayınevi/2017.
2	Yüzyüz	Leo Lionni	Elma Yayınevi/ 2013
3	Pezzettino	Leo Lionni	Elma Yayınevi/2012
4	Yeşil Kuyruklu Fare	Leo Lionni	Elma Yayınevi/2012
5	Alexander ve Oyuncak Fare	Leo Lionni	Elma Yayınevi/2017
6	Frederick	Leo Lionni	Elma Yayınevi/2015
7	Ufaklık ve Canavar	Marcus Sauermann/Uwe Heidschötter	Uçanbalık Yayıncılık/2016
8	Bir Fikirle Ne Yaparsın?	Kobi Yamada/Mae Besom	Nar Çocuk/2016
9	Kütüphanedeki Aslan	Michelle Knudsen/Kevin Hawkes	Uçanbalık Yayıncılık/2015
10	Kral ve Tohum	Eric Maddern ve Paul Hesse	Mandolin Yayınevi/2011
11	Norton ve Alfa	Kristyna Litten	Pearson Yayıncılık/2017
12	Eyvah Kalbim Kırıldı!	Elif Yemenici	Redhouse Kidz Yayıncılık/2016
13	Yaramaz Fareler	Helga Bansch	Yapı Kredi Yayıncılık/2014
14	Suyu Sevmeyen Krokodil	Gemma Merino	Pearson Yayıncılık/2016
15	Ispanaklı Yumurta	Esra Ercan Bilgiç/Nurten Deliorman	Final Kültür Sanat Yayıncılık/2014
16	Kâğıt Bebekler	Julia Donaldson/Rebecca Cobb	İş Bankası Kültür Yayıncılık/2014
17	Gece Maymunu Gündüz Maymunu	Julia Donaldson/Lucy Richards	1001 Çiçek/2015
18	İyi Yürekli Dev Memo	Julia Donaldson/Axel Scheffler	İş Bankası Kültür Yayıncılık/2016
19	Yayazula	Julia Donaldson/Axel Scheffler	İş Bankası Kültür Yayıncılık/2016
20	Yayazulanın Çocuğu	Julia Donaldson/Axel Scheffler	İş Bankası Kültür Yayıncılık/2016
21	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	Sara Şahinkanat/ Ayşe İnan Alican	Yapı Kredi Yayıncılık/2014
22	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat/ Ayşe İnan Alican	Yapı Kredi Yayıncılık/2013
23	Limon Ağacının Şarkısı	Arslan Sayman/Deniz Üçbaşaran	Redhouse Yayıncılık/2008
24	Piraye'nin Bir Günü	Arslan Sayman/Deniz	Yapı Kredi Yayıncılık/2013

		Üçbaşaran	
25	Değişimsever Bay Flux.	Kyo Maclear/Matte Stephens	Hep Kitap/2017
26	Kitapkurdu Lily	Gillian Shields/Francesca Chessa	Kelime Yayınları/2011
27	Düşünce Okuyan Kız Noona	Orit Gidali/Aya Gordon Noy	1001 Çiçek/2016
28	Ay'ı Kim Çaldı?	Helen Stratton Would/Vlad Gerasimov	Yapı Kredi Yayınları/2012
29	Mini Mini Mualla	Emma Chichester Clark	Nesin Yayınevi/2010
30	Ayılar Kitap Okumaz	Emma Chichester Clark	1001 Çiçek/2016
31	Nasıl Başlar?	Silvana Tavano/Elma	Yapı Kredi Yayınları/2016
32	Masal Battaniyesi	Ferida Wolff, Harriet May Savitz/Elena Odriozola	Nesin Yayınevi/2000
33	Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett , Gary Rubinstein/Mark Pett	1001 Çiçek/2012
34	Çilli	Marisa Nunez/Helga Bansch	Redhouse Kidz Yayınları/2006
35	Çikolata	Marisa Nunez/Helga Bansch	Redhouse Kidz Yayınları/2007
36	Zeynep'in Kırmızı Çizmeleri.	Francesca Chessa	İş Bankası Kültür Yayınları/2012
37	Kim Bu Gelen?	Gökçe İrten	Günışığı Kitaplığı/2017
38	Bu Bir Kitap	Lane Smith	Uçanbalık Yayıncılık/2015
39	Bu Kış Kimse Üşümecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2015
40	Meyveleri Kim Yemiş?	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2014
41	Benekli Faremi Gördünüz Mü?	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2010
42	Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2010
43	Ay Ne Zaman Gelecek	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2014
44	Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2009
45	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2012
46	Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2011
47	Guguklu Saatin Küçük Kuşu	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2017
48	Babaannem Kime Benziyor	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2013
49	Küçük Fare Bidi	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2012

50	Farklı Ama Aynı	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları/2015
51	Komşu Teyze	Heinz Janisch ve Helga Bansch	Yapı Kredi Yayınları/2016
52	Öpücük Ne Renktir?	Rocio Bonilla	Günışığı Kitaplığı/2016
53	Bremen Mızıkacıları	Grimm Kardeşler/Seçil Çokan	Yapı Kredi Yayınları/2016
54	Dünyanın En Büyük Çiçeği	Jose Saramago/Joao Caetano	Kırmızı Kedi/2014
55	Utku'nun Kalemi	Filiz Özdem/Ayşın Delibaş Eroğlu	Yapı Kredi Yayınları/2015
56	Yolculuk	Francesca Sanna	Taze Kitap/2016
57	Nil Soru Soruyor	Seza Kutlar Aksoy/Serap Deliorman	Uçanbalık Yayınları, 2015
58	Kırmızısarısıyahbeyaz	Brigitte Minne/Carl Cneut	Sarıgaga Yayıncılık/2013
59	Öğretmenim Bir Canavar	Peter Brown	Hep Kitap/2017
60	Arkadaşım Olacaksın	Peter Brown	Hep Kitap/2017
61	Nokta	Peter H. Reynolds	Altın Kitaplar/2014
62	Arkadaş	Akram Ghasempour/Nasim Azadi	Eğiten Kitap/2004
63	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead/Erin E. Stead	Yapı Kredi Yayınları/2014
64	Acımadım Ki!	Rebecca Cobb	İş Bankası Kültür Yayınları/2015
65	Tombik Ayı Uyuyunca	Karma Wilson/Jane Chapman.	Pearson Longman/2012
66	Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği	Lisa Papp	Hep Kitap/2017
67	Yavru Timsah Çipiti	Catherine Rayner	İş Bankası Kültür Yayınları/2017.
68	Mavi Balina'nın Mavi Şarkıları	Peter Carnavas	Hep Kitap/2017
69	Tohumun Rüyası	Nalan Özdemir Eren/Sahar Bardaie	Sarıgaga Yayıncılık/2014
70	Sirk	Chiara Carrer/Antonio Ventura	Nesin Yayınevi/2017

Bu eğitim süresince kontrol grubundaki çocuklar normal eğitim öğretime devam ederken, deney grubundaki çocukların aileleriyle sürekli bir iletişim hali devam ettirilerek, çocukların program boyunca gelişimi de takip edilmeye çalışılmıştır. Bu iletişim, programı yürüten annelerin de ilgisini hep canlı tutarak farkındalıklarını artırmıştır.

Diyalojik okumalarda kullanılan yetmiş resimli çocuk kitabı, üçer kitaplık on grup ve dörder kitaplık on grup olmak üzere toplamda yirmi gruba ayrılıp, her kitap grubu uygun bir kitap çantasına konularak, çantalar içerisindeki kitapların isimleri de eklenerek, grup numarasıyla etiketlenmiştir. Daha sonra bu çantalar belirli bir düzene göre programın uygulama süresi olan on hafta boyunca, pazartesi ve cuma günleri ailelere teslim edilmiş ya da gönderilmiştir. Program öncesinde yapılan eğitim seminerlerinde bu akış hakkında bilgilendirilen veliler, program süresince bu akışın korunması için gayret göstermişlerdir ve program işleyiş açısından sorunsuzca devam etmiştir.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, çalışmanın esas veri toplama aracı olan EROT'un geçerlilik bölgesi ve uygulama grubu çerçevesinde, Türkiye' deki beş-altı yaş aralığındaki, ilkokula henüz başlamamış, normal gelişim gösteren çocuklardır. Araştırmanın örneklemi ise, örneklem oluşturma yöntemlerinden, "amaçlı çalışma grupları / uygun durum çalışma grubu" seçim yöntemi (191) doğrultusunda, çalışmanın verimliliğinin, çalışma kapsamında kullanılacak materyalin denekler arasında dönüşümünün kolaylığının ve çalışmanın kontrolünün etkin bir biçimde sağlanması bakımından, araştırmacının görev yaptığı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulunda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğrenime devam etmekte olan, beş-altı yaş aralığında, yirmisi deney, yirmisi kontrol grubu olmak üzere toplam kırk çocuk oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli izinler Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Örneklemin evreni ne ölçüde temsil edebildiği ölçülmek istendiğinde, evren ile örneklem arasındaki cinsiyet oranları, yaş dağılımları gibi bilinen bazı özellikler karşılaştırılır ve önemli sayılabilecek bir fark yoksa örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilir (192, 193).

Bu bağlamda Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, çalışmanın örneklemini dâhilindeki çocukların cinsiyete göre oranları dengelidir.

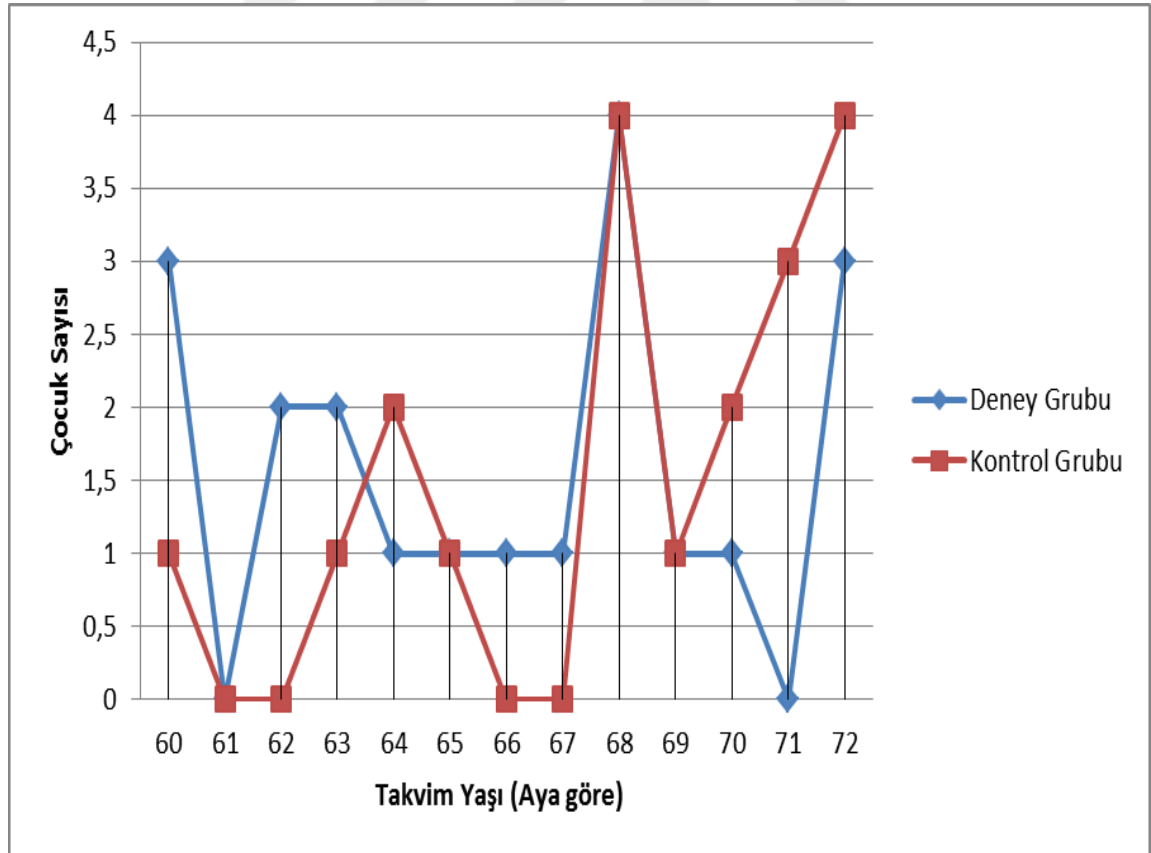
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyete göre dağılım	Kız	%	Erkek	%	Toplam
Deney Grubu	9	%45	11	%55	20
Kontrol Grubu	8	%42,1	11	%57,9	19
Toplam	17	%43,6	22	%56,4	39

Deney grubu toplamda 20 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların 9'u (%45), kız 11'i (%55) erkektir. Kontrol grubu toplamda 19 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların 8'i (%42,1) kız, 11'i (%57,9) erkektir.

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki çocukların aya göre dağılımı dengelidir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aya göre dağılımı



Deney grubu 60 aylık 3, 62 aylık 2, 63 aylık 2, 64 aylık 1, 65 aylık 1, 66 aylık 1, 67 aylık 1, 68 aylık 4, 69 aylık 1, 70 aylık 1 ve 72 aylık 3 çocuktan oluşmaktadır.

Kontrol grubu 60 aylık 1, 63 aylık 1, 64 aylık 2, 65 aylık 1, 68 aylık 4, 69 aylık 1, 70 aylık 2, 71 aylık 3 ve 72 aylık 4 çocuktan oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların, daha önceden okul öncesi eğitim alma durumları Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden okul öncesi eğitim alma durumları.

Daha Önceden Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Hiç Almamış	1 Yıl Almış	2 Yıl Almış	3 Yıl Almış	Toplam Çocuk Sayısı
Deney Grubu	10 çocuk	9 çocuk	1 çocuk	—	20
Kontrol Grubu	9 çocuk	4 çocuk	4 çocuk	2 çocuk	19

Deney grubunda 1 çocuk 2 yıl süreyle, 9 çocuk 1 yıl süreyle okul öncesi eğitim almıştır ve 10 çocuk daha önce okul öncesi eğitim almamıştır.

Kontrol grubunda 2 çocuk 3 yıl süreyle, 4 çocuk 2 yıl süreyle, 4 çocuk 1 yıl süreyle okul öncesi eğitim almıştır ve 9 çocuk daha önce okul öncesi eğitim almamıştır.

Tablo 3.4’e göre deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden okul öncesi alıp almama durumları dengelidir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında çocukların demografik bilgilerini içeren ‘Aile ve Çocuk formu’ ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için de ‘EROT / Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi’ kullanılmıştır.

3.4.1. Aile ve Çocuk Tanıma Formu

Araştırma örneklemini oluşturan çocuklar ve aileleriyle ilgili bilgileri derlemek amacıyla, anne ve babaların, yaş, eğitim ve gelir durumu, çocukların ise, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitim alıp almama gibi demografik özellikleri gibi bilgiler içerir. ‘Aile ve Çocuk Tanıma Formu’ Ek.

3.4.2. EROT / Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi

“Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçecek kapsamlı bir ölçme aracına duyulan gereksinimle Prof. Dr. Tevhide Kargın, Prof. Dr. Şener Büyüköztürk, Doç. Dr. Cevriye Ergül ve Yrd. Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2015 yılında yapılmış “Erken Okuryazarlık Becerileri Testi (EROT)”; alıcı dil testi, ifade edici dil testi, genel isimlendirme testi, işlev bilgisi testi, harf bilgisi testi (alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır), sesbilgisel farkındalık testi (uyak farkındalığı, ilk ses eşleştirme, son ses eşleştirme, cümleyi sözcüklerine ayırma, hece ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma, son ses atma olmak üzere 8 boyuttan oluşmaktadır) ve dinlediğini anlama testi olmak üzere 7 alt testten ve her alt test için farklı sayılarda maddeler olmak üzere, toplamda 101 maddeden oluşmaktadır” (60).

“Yapılan uygulamalar sonucunda, EROT’ un geçerliğine ilişkin olarak kapsam geçerliği (hakem paneli), yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ile SED ve yaşa göre karşılaştırma), ölçüte dayalı geçerlik (alt testler ile ölçüt arasındaki korelasyonlar) ve yordama geçerliği (alt testler ile izleme testleri arasındaki korelasyonlar) hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlılık (KR-20), iki yarı test güvenirliliği (Spearman Brown) ve test tekrar test güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. EROT’ un kapsam geçerliğine ilişkin olarak oluşturulan uzman paneli EROT’ un her bir alt testinde yer alan maddelerin çocukların ilgili testlerdeki yeterliklerini yansıtacağına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu açıdan, EROT’ un ölçülmek istenen alanları yeterince yansıttığı kabul edilmiştir. EROT’ un yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular EROT’ un yedi alt testten oluşan bir yapı olduğunu, her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .93 arasında değiştiğini ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu verdiğini göstermiştir. Bu sonuçlar temelinde EROT’ un yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir” (60).

EROT uygulama formu olarak, araştırmacılara dört kitapçık şeklinde sunulmaktadır. Bu kitapçıklar;

- Erken Okuryazarlık Testi El Kitabı,
- Sözcük Bilgisi,

- Sesbilgisel Farkındalık,
- Harf Bilgisi ve Dinlediğini Anlama kitapçıklarıdır.

Erken okuryazarlık testi el kitabı, ilgili literatür bilgisi, testin geliştirilme çalışması süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ve diğer üç kitapçık doğrultusunda testin yürütülmesi, puanlanması gibi bilgileri içerir. Sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ve dinlediğini anlama kitapçıkları ise çocuğa uygulanan test içeriğini kapsamaktadır. Her bir kitapçık ilgili test sorularını içerir ve kitapçıklarda her alt test başlangıcında çocukların o bölümünde sorulan soruları kavrayabilmeleri dolayısıyla soruları sağlıklı cevaplayabilmeleri için oluşturulmuş örnek maddeler vardır. Bu maddelere çocuk yanlış cevap verse dahi doğru cevaplar çocukla uygun şekilde paylaşılır. Böylece çocuğun testin mantığını anlamamasından dolayı vereceği yanlış cevapların önüne geçilmektedir.

EROT kayıt formu ayrıca araştırmacı tarafından, testin ilerleyişini etkilemeyecek şekilde doldurulur. Test kapsamında her doğru cevap bir puan olarak değerlendirilir ve çocukların test sonuçları buna göre puanlandırılır.

3.5. Verilerin Toplanması

Malatya İl İlli Eğitim Müdürlüğü'nden ve İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınan izinler kapsamında, verilerin toplanması sürecinde, aile ve çocuk tanıma formları, çalışmaya katılacak çocukların ebeveynlerine verilerek gerekli bilgileri araştırmacıya iletmeleri sağlandı. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için öntest ve sontest kapsamında EROT, çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veriler Malatya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilgili anaokulunda alınmıştır. Test her bir çocuğa ayrı ayrı uygulanırken, uygulama çocuğun dikkatini toplayabileceği gürültüden uzak bir bölümünde yapılmıştır.

Test uygulamasından önce çocuklarla kısa sohbetler edilerek önce rahatlamaları sağlanmıştır, test çocuklara tanıtılırken kitapçıkları ve sayfaları incelemelerine izin verilmiştir. Test sırasında, gerektiğinde çocuklar ihtiyaçlarını karşılamak için test ortamından ayrılmışlardır. Test esnasında dikkati başka konulara kayan, sohbet etmek isteyen çocuklarla kısa sohbetler edilerek, ardından uygun yöntemlerle test uygulamasına tekrar devam etmeleri sağlanmıştır. Bu gibi durumlarda bir bölümün orta

kısımında kalındıysa, ne yapılacağına dair açıklamalar bölüm başında olduğu gibi kapsamlı bir şekilde tekrardan yapılmıştır.

Çocuklar parlak renkli çok görselli test kitapçıklarını büyük bir ilgiyle takip etmişler ve uygulama sürecini oyun olarak değerlendirmişlerdir. Hatalı ya da doğru cevap verdiklerinde dönüt verilmeksizin, çocukların teste devamlılığının sağlanmasını destekleyecek şekilde, testteki ilerleyişi takdir eden, ‘çok iyi ilerliyorsun’, ‘devam ediyorum’, ‘bir bölümü daha bitirdik’, ‘Bütün sorularımı cevapladığın için teşekkür ederim, diğer bölüme geçiyorum’ gibi cümlelerle güdülenmeleri sağlanmıştır. Test bitiminde çocuklara testi başarıyla bitirdikleri için teşekkür edilmiştir.

Ön test uygulamaları, 3 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubundaki çocukların ebeveynleriyle, diyalojik okuma programı kapsamında kitapların dönüşümü hakkında kısa bir toplantı da yapılmıştır. Daha sonra 10 hafta süreyle program yürütülmüştür. Program sonrasında çocukların son test uygulamaları yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek üzere IBM SPSS Statistics 21 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken, yordamsal istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Araştırmada, toplam puan ortalamalarının hesaplanması ve deneyde uygulanan manipülasyonun puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının saptanması amaçlandığından, ön test ile son test arasındaki ortalamaları karşılaştıran bağımlı örneklemeler açısından en uygun test metodu olan t-Testi, analiz aşamasında tercih edilmiştir.

Hipotez testleri arasında en yaygın kullanılan testlerden biri olan t-Testi; incelenen bir grubun daha önceden incelenmiş olan başka bir gruba ait olmadığını sorgularken, bağımsız iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelerken ya da incelenen bir grup değişkenin farklı şartlar altında farklı tepkiler verip vermediğini incelerken kullanılan araçlardan biridir (194).

4. BULGULAR

Bu bölümde; diyalojik okuma yöntemiyle yapılan paylaşılan okumaların, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukların, erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin veriler sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların, ön test ve son test uygulamalarında aldıkları, sözcük bilgisi toplam puanlarının, ses bilgisel farkındalık toplam puanlarının, harf bilgisi toplam puanlarının, dinlediği anlama becerisi toplam puanlarının ve erken okuryazarlık becerileri testi toplam puanlarının ortalamaları arasında, deneydeki manipülasyona bağlı olarak anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla deney grubuna ve kontrol grubuna bağımlı örneklem t-Testi (paired samples t-Test) uygulanmıştır.

Deney grubunun ön test ve son test puanları, farklar ve bağımlı örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3, Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu sözcük bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Sözcük Bilgisi	Ön-test	20	37.20	5.87	
	Son-test	20	42.35	5.53	11.95***
	Fark		5.15	1.93	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere deney grubunun, sözcük bilgisi alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 5.15, fark S. = 1.93, t = 11.95, p = .00

Tablo 4.2. Deney grubu sesbilgisel farkındalık bağımlı örneklemeler t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Ses Bilgisel Farkındalık	Ön-test	20	14.70	3.54	7.85***
	Son-test	20	19.20	3.87	
	Fark		4.50	2.56	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere deney grubunun, ses bilgisel farkındalık alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 4.50, fark S. = 2.56, t = 7.85, p = .00

Tablo 4.3. Deney grubu harf bilgisi bağımlı örneklemeler t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Harf Bilgisi	Ön-test	20	3.40	2.62	6.22***
	Son-test	20	5.85	3.26	
	Fark		2.45	1.76	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001

Tablo 4.3'de görüldüğü üzere deney grubunun, harf bilgisi alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 2.45, fark S. = 1.76, t = 6.22, p = .00

Tablo 4.4. Deney grubu dinlediğini anlama bağımlı örneklemeler t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Dinlediğini Anlama	Ön-test	20	3.70	1.42	6.72***
	Son-test	20	5.45	1.19	
	Fark		1.75	1.16	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere deney grubunun, dinlediğini anlama alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir,

Fark Ort. = 1.75, fark S. = 1.16, $t = 6.72$, $p = .00$

Tablo 4.5. Deney grubu erken okuryazarlık becerileri bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Erken Okuryazarlık Becerileri	Ön-test	20	59	9.48	12.12***
	Son-test	20	72.85	10.30	
	Fark		13.85	5.11	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, *** $p < .001$

Tablo 4.5'de görüldüğü üzere deney grubunun, Erken okuryazarlık becerileri toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 13.85, fark S. = 5.11, $t = 12.12$, $p = .00$)

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları, farklar ve bağımlı örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Kontrol grubu sözcük bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Sözcük Bilgisi	Ön-test	19	36.42	5.35	4.80***
	Son-test	19	38.95	4.87	
	Fark		2.53	2.29	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, *** $p < .001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 4.6'de görüldüğü üzere kontrol grubunun, sözcük bilgisi alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 2.53, fark S. = 2.29, $t = 4.80$, $p = .00$

Tablo 4.7. Kontrol grubu sesbilgisel farkındalık bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Ses Bilgisel Farkındalık	Ön-test	19	13.74	3.28	3.31**
	Son-test	19	15.05	3.49	
	Fark		1.31	1.73	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001, **p < 0.01, *p < 0.05

Tablo 4.6'de görüldüğü üzere kontrol grubunun, ses bilgisel farkındalık alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 1.31, fark S. = 1.73, t = 3.31, p < .01

Tablo 4.8. Kontrol grubu harf bilgisi bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Harf Bilgisi	Ön-test	19	1.90	1.88	3.68**
	Son-test	19	2.63	2.22	
	Fark		0.74	0.87	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001, **p < 0.01, *p < 0.05

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere kontrol grubunun, harf bilgisi alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir,

Fark Ort. = 0.74, fark S. = 0.87, t = 3.68, p < .01

Tablo 4.9. Kontrol grubu dinlediğini anlama bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Dinlediğini Anlama	Ön-test	19	4.58	1.61	2.11*
	Son-test	19	4.95	1.51	
	Fark		0.37	0.76	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001, **p < 0.01, *p < 0.05

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere kontrol grubunun, dinlediğini anlama alt testi toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir;

Fark Ort. = 0.37, fark S. = 0.76, $t = 2.11$, $p < .05$)

Tablo 4.10. Kontrol grubu erken okuryazarlık becerileri bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Test Türü	Gruplar	n	Ort.	S.	t
Erken Okuryazarlık Becerileri	Ön-test	19	56.63	9.30	8.00***
	Son-test	19	61.58	9.09	
	Fark		4.95	2.70	

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, *** $p < .001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere kontrol grubunun, erken okuryazarlık becerileri toplam puan ortalamaları açısından son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı olarak yüksektir,

Fark Ort. = 4.95, fark S. = 2.70, $t = 8.00$, $p = .00$)

Tüm analiz sonuçlarına bakıldığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tüm alt testlerin puanlarında ve genel test puanında son ölçümde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın manipülasyonunun etkilerini analiz etmek için deney ve kontrol grubunun sözcük bilgisi puanlarının, sesbilgisel farkındalık puanlarının, harf bilgisi puanlarının, dinlediğini anlama puanlarının ve erken okuryazarlık becerileri toplam puanların artışları arasındaki farkları karşılaştırmak uygun olacaktır. Deney ve kontrol grubunun sözcük bilgisi puanlarının, sesbilgisel farkındalık puanlarının, harf bilgisi puanlarının, dinlediğini anlama puanlarının ve erken okuryazarlık becerileri toplam puanların artışları arasındaki farklar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun puan artışları

Test Türü	t-deney grubu	t-kontrol grubu
Sözcük Bilgisi	11.95***	4.80***
Ses Bilgisel Farkındalık	7.85***	3.31**
Harf Bilgisi	6.22***	3.68**
Dinlediğini Anlama	6.72***	2.11*
Erken Okuryazarlık Becerileri	12.12***	8.00***

Ort. = Ortalama, S. = Standart sapma, ***p < .001, **p < 0.01, *p < 0.05

Tablo 4.11' e göre deney ve kontrol gruplarının test skorlarının ortalamalarındaki artışlar arasında, araştırmanın savını destekler bir fark görülmektedir. Diyalojik okuma programına tabi tutulan, deney grubundaki çocukların, sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama ve Erken Okuryazarlık Becerileri puan ortalamalarına göre t değerleri tüm bu alt becerilerde ve toplam test puanları kapsamında, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir.

5. TARTIŞMA

Çocuklara küçük yaşlardan itibaren kitap okumanın faydaları literatürdeki ilgili birçok çalışmayla ortaya konmaktadır. Çocuğa kitabı okuyan yetişkinle iletişim halinde olması sonucunda çeşitli dil ve iletişim becerilerini geliştiren okuma faaliyetleri, çocuğun kitaptaki görseller ya da olaylar aracılığıyla dış dünya ile bağ kurmasına da fırsat vermektedir.

Keleşyılmaz, bireylerin uyarıcıları anlamlandırma sürecini, ‘bildiklerinden, öğrendiklerinden, içinde buldukları kültürden ve koşullardan bağımsız yapmadığını, bir şeye karşı yargı oluşturulabilmesi, onun zihinde anlamlı hale gelebilmesi için kişide belirli bir birikim oluşmuş olması gerektiğini’ öne sürmektedir (195). Bu bilgi ve birikimin edinilmesi bağlamında Garzotto, Paolini ve Sabiescu, çocuklarla okumanın, çocuğun farkındalıklarını artırdığını, dünyayı anlamlandırmasına olanak tanıdığını ve çocuklara iletişim kurmayı öğrettiğini öne sürerler. Yapılan bazı çalışmalar da bu okumaların, çocukların üretkenliğini artırdığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (23, 196-198).

Araştırmacılar çocuğun üretme becerisinin uygun yaklaşımlarla ortaya çıkarılabileceğini vurgularlar. Kitaplar içerdiği görseller aracılığıyla da işlevsel olarak bu becerilerin oluşmasını destekler niteliktedir (89). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarıyla yapılan bir çalışmalarında Wasik ve Bond, okuma sırasında kitapta adı geçen nesnelere, çocuklara 3 boyutlu görselleri gösterilerek etkinliğe devam edilmesinin, çocukların sözcük bilgisinde artış sağladığı, ayrıca okuma etkinliklerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini de olumlu etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır (29, 121).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal, bilişsel ve dil becerilerinin gelişiminde okul öncesi öğrenme ortamlarının etkisi göz ardı edilemez ölçüdedir. Nitekim son yıllarda yerli alanyazında yapılan araştırmalar da okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin dil becerilerinin, kavram gelişiminin ve çeşitli sosyal becerilerin gelişimini desteklemek için en fazla Türkçe-dil etkinlikleri kapsamında birlikte okuma etkinliklerini kullandıkları görülmektedir (23, 199-201).

Bütün bu etkilere karşın, son yıllarda okuma ortamını öğrenme çıktılarına etkilerinin incelendiği çalışmalarda ev ortamında yürütülen aktivitelerin okul ya da

diğer öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalara nazaran daha etkili öğrenme ortamları olduğu görülmektedir. En temelde bu etkilerin okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling'in 1994'de, Scarr ve McCartney'in 1988'de, Schliecker, White, ve Jacobs'un 1991'de yaptığı çalışmaları ortaya konmaktadır (31, 202-204).

Literatürde çocukların okuryazarlık becerilerinin ev ortamında yetişkinler tarafından desteklenmesi bağlamında yapılacak girişimleri ve sonucunda edinilen okuryazarlık kazanımlarını ifade etmek için 'aile okuryazarlığı' terimi kullanılmıştır. Çocukların okuryazarlık becerilerinin yalnızca eğitsel ortamlar aracılığıyla edinmelerinin yetersiz olduğu görüşünden doğan 'aile okuryazarlığı' kavramının Taylor tarafından ilk defa 1983'de kullanılması, gelişen okuryazarlık yaklaşımının ortaya çıkışına paralellik göstermektedir (153).

Whitehurst, Arnold ve diğ., okulda yapılan birlikte okumaların evde yapılanlara göre, okuryazarlık becerileri kapsamında daha etkili olduğunu ve bu nedenle erken müdahale kapsamındaki çalışmaların ev merkezli politikalarla desteklenmesinin daha faydalı olacağını ilgili çalışmalarına dayanarak öne sürerler (29, 32, 43).

Araştırmalar çocuklarla birlikte okuma faaliyetlerinin öğrenme çıktıları açısından önemli bir etkeninin de okuma sırasında kullanılan yöntem ve teknikler olduğunu göstermektedir. Bu görüş Dunning ve Mason'un 1984'te, Green ve Harker'in 1982'de, Peterman, Dunning, ve Mason'un 1985'te ve Morrow'un 1988'de, Saracho ve Spodek'in 2010'da, Wasik, Hindman ve Snell'in 2016'da, Wesseling, Christmann ve Lachmann'ın 2017'de, LaCour, McDonald, Tissingtonb ve Thomason'un 2013'te, Sutton, Sofka, Bojczyk ve Curenton'un 2007'deki çalışmalarıyla da belgelenmektedir (23, 29, 37, 122, 205-211).

Dickinson ve Smith, okul öncesi öğretmenlerinin okuma sırasındaki etkileşim yöntemlerinin, yirmi beş farklı okul öncesi sınıftaki, iki ile beş yaş arasındaki çocuklarının sözcük bilgisi ve hikâye anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Paylaşımlı okuma sırasında, öğretmen ve çocuğun karşılıklı konuşması, karakterlerin veya olayların analiz edilmesi, daha sonra neler olabileceğine dair tahminlerde bulunulması, okurken fonolojik farkındalığının sağlanması doğrultusunda, sözcüklerin fonetik yapılarıyla ilgili açıklamalar yapılması gibi çeşitli yöntemlerin kullanılmasının, öğretmen ve çocuk konuşmasının toplam miktarının, okumanın

gerçekleştiği ortamın özelliklerinin, yüksek düzeyde kelime bilgisi, baskı kavramları ve öykünün anlaşılması ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (31, 168, 212). Crone'nin 1996'daki çalışması da bu sava tanıklık eder niteliktedir (31, 213).

Kitap okuma faaliyeti sırasında kullanılan yöntemin etkinliği, okumaya katılan çocuk sayısı ile de doğrudan ilişkilidir. Sözelimi sayıca fazla çocuk gruplarıyla yapılan okumalarda, kitabın okunuş yönteminin, öğretmen davranışlarına ya da kitabın özelliklerine göre farklılık göstermesi, çocuğun etkinliğe katılım oranıyla ilişkili olmasından daha olasıdır. Sayıca fazla çocuk gruplarıyla yapılan okumalar genellikle okul öncesi öğrenme ortamlarında yürütülen okuma faaliyetleri olarak karşımıza çıkar ki bu ortamlarda etkinlik süresi, sınıf yönetimi gibi faktörler de kullanılacak yöntemin kısıtlarıdır.

Zevenbergen ve Whitehurst'un belgelediği üzere diyalojik okuma müdahale programları kapsamında yapılan çalışmalar içinde, programın istenilen düzeyde ilerleme kaydedemediği nadir ortamlardan birisinin, çocukların sayıca çok fazla, yetişkinin de destek almadığı ortamlar olduğu görülmüştür (43). Morrow ve Smith'in 1990'da ve Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison'un da 2008'de sundukları çalışmalar da bu sonuçla paralel bulgular içermektedir; bu çalışmalarda araştırmacılar, kalabalık çocuk gruplarıyla yapılan okumalarda yetişkinin çocukları kontrol etmekte zorluk çektiği, çocuklara birebir dönüt sağlama ve çocukları pekiştirme oranının, çocuk sayısı az olan gruplara göre daha az olduğu, aktif katılım imkânının her çocuğa tanınmadığı ve çocukların zamanla etkinliğe ilgisinin azalarak dikkatlerinin dağıldığı gibi sonuçları literatüre sunmaktadırlar (29, 152, 214).

Kitabı, çocuğu aktif tutarak paylaşımlı bir şekilde okumanın faydaları literatürde, yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu bağlamda paylaşımın sağlandığı okumaların çocuğa etkilerinin incelendiği bazı çalışmalar şöyledir; Mason 1980'de, Payne, Whitehurst ve Angell 1994'te, Wells 1985'te yaptıkları çalışmalarla genel olarak, dil becerilerine olan etkilerini, Elley 1989'da, Jenkins, Stein ve Wysocki 1984'te, Sénéchal ve Cornell, 1993'te, Sénéchal, Thomas, ve Monker 1995'te; Vivas 1996'da yaptıkları çalışmalarla sözcük bilgisine olan etkilerini; McNeill ve Fowler 1999'da, Valdez-Menchaca ve Whitehurst 1992'de yaptıkları çalışmalarla üst dil becerilerine; Harkins, Koch ve Michel 1994'te, Zevenbergen ve Wilson 1996'da yaptıkları çalışmalarla ifade edici dil becerilerine etkilerini incelemişlerdir (43, 156-159).

Çocuklarla birlikte yapılan kitap okuma faaliyetlerinde öğrenmeye etki eden; kitabın okunduğu ortam, aktiviteye katılan çocuk sayısı, çocuğun süreçteki aktif olma oranı gibi faktörler araştırma sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, ebeveynlere yönelik müdahalelerin temel alındığı, evde yapılan birebir okumaların önemini vurgulayan ve çocuğa kitap okuma faaliyetleri arasında en yüksek oranda aktif katılım imkanı sunan diyalojik okumadır.

Trivette ve Dunst, çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmenin en etkili yollarından birinin diyalojik kitap okuma olduğunu söylemektedir (107). What Works Clearinghouse tarafından 2007’de gerçekleştirilen, insan işlevselliğinin farklı alanlarda, öğrenmeye aktif katılımın oranından olumlu bir şekilde etkilendiğini gösteren yaşam boyu araştırmalara dayanarak, aktif katılımın sonunu etkileyen bir faktör hipoteziyle yürüttüğünü söylediği, okuryazarlık becerilerine farklı okuma yöntemlerinin etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre diyalojik okuma, çocuklarda okuryazarlık becerilerinin gelişimini yüksek oranda desteklemektedir (107, 215-217).

Diyalojik okuma yönteminin erken okuryazarlık becerileri kanalıyla okuma öğrenimine sağladığı faydalar da araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Evans, Williamson ve Pursoo 2008’de yaptıkları çalışmalarıyla diyalojik okumanın çocukların tartışma becerileri ve yazı farkındalığının gelişiminde; Hargrave ve Senechal 2000’de, Penimonti ve Adalet, 2010’daki çalışmalarıyla diyalojik okumanın kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde; Cunningham ve Zibulsky 2011’de yaptıkları çalışmalarıyla diyalojik okumanın çocukların ifade edici dil becerilerinde önemli artışlar sağladığını bulgulamışlardır (17, 44-9, 218, 219).

Bunlara benzer birçok çalışma ile diyalojik okumanın çocukların farklı gelişim alanlarına farklı açılardan sağladığı faydalar literatüre sunulmuştur. Bu çalışmalardan bazıları; Lonigan, Fischel, Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein’in 1994’te; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel’in 1994’te; Lacour, McDonald, Tissington ve Thomason’un 2013’te; Berthelsen, Walker, Nicholson ve Fileding-Barnsley’in 2014’te; Pillinger ve Wood’un 2014’te; Sim ve Berthelsen’in 2014’te yaptıkları çalışmalardır (17).

Araştırmalar okul başarısı ile ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında bir ilişki olduğunu gösterir. Bu tür çocuklar erken dönemlerde destek eğitim almadıkları takdirde, ilerleyen dönemlerde başarılı olma

yüzdeleri oldukça düşüktür. Juel, yaptığı boylamsal bir çalışmanın sonucunda birinci sınıfın sonunda okuma başarısı düşük bir çocuğun, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olarak kalma olasılığının .88 olduğunu bildirmiştir (31, 62). Yapılan araştırmalar sosyo ekonomik düzeyi düşük çocuklara diyalojik okuma müdahalleriyle erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasını ispatlar niteliktedir (121).

Çocukların okula başladıklarında gösterdikleri okumayı öğrenme başarısı, erken çocuklukta edindiği okuryazarlık becerileri ile doğru orantılıdır (31, 220). Cunningham ve Stanovich, 1997’de yürüttükleri boylamsal bir çalışmayla, bir grup çocuğu, birinci sınıftan on birinci sınıfa kadar takip ettiklerinde çocukların mevcut sözcük bilgileri, okuduğunu anlama becerileri ve genel anlamdaki akademik bilgi düzeylerinin, birinci sınıftaki okumayı ve yazmayı öğrenme hızlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu görmüşlerdir (60).

Literatürdeki benzer çalışmalar da bu ilişkiye kanıt niteliğindedir. Bu çalışmalardan bazıları; Dickinson ve Smith’in 1994’de; Stevenson ve Fredman’ın 1990’da; Wells’in 1985’te; Stevenson ve Fredman’ın 1990’da; Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein’in 1994’te; Whitehurst ve arkadaşlarının 1988’de; Crain-Thoreson ve Dale’nin 1999’da; Haden, Reese, ve Fivish’in 1996’da; Reese ve Cox’un 1999’da yaptıkları çalışmalardır (43, 52, 160-167). Gelecekteki başarının yordayıcısı olarak görülen erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını en etkili biçimde sağlayan yöntemlerden biri ise diyalojik okuma olarak benimsenmektedir.

Yabancı literatürde “emergent literacy” olarak yer bulan ve yerli literatürde, çok az sayıda kaynağa konu olan, gelişen okuryazarlık kavramı üzerine doğmuş olan yeni yaklaşım (gelişen okuryazarlık yaklaşımı), çocuğa kazandırılmasını öngördüğü temel beceriler itibariyle, ileri akademik becerileri, dolayısıyla okul başarısı, meslek edinme durumu ve hatta yetişkinlikte toplum içerisindeki sosyal konumu dahi etkileyebilmektedir. Bu durumun ehemmiyeti, ülkemizde son yıllarda yapılan, yabancı literatürde bir yüzyılı aşkın süredir yapılmakta olan çalışmaların sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenler okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sıklıkla çocuklara, renk, şekil gibi kavram isimlerini öğretmek için seçim yoluyla kavram öğretiminin pekiştirildiği yada benzer yöntemlerin kullanıldığı çalışma sayfaları sunarlar. Sesleri öğretmek amacıyla ise, motor beceriler yoluyla sembolik

olarak kavrayabilmeleri için çizgi çalışmaları yaptırır yada kavramlar için kullanılan çalışma sayfaları benzeri araçlar kullanırlar. Türkçe-dil etkinliği başlığı altında yapılan sesli kitap etkinlikleri ise, okuryazarlık becerilerinin kazanımını için kullanılan bir araçtan öte, eğitim planını anlamlı olarak bölmeye yarayan bir etkinlik olarak süreçte yer almaktadır.

Okul öncesi sınıflarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan sesli kitap okuma, özellikle merkezi bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında yer yer paylaşımlı okuma niteliği kazansa da nadiren diyalojik okumalara dönüşebilir. Bu durumu etkileyen en önemli faktör sınıflardaki öğrenci sayıdır. Kalabalık çocuk gruplarıyla yürütülen okuma etkinliklerinde çocukların her birinin okumaya aktif katılımı oldukça kısıtlıdır.

Yüksek gelişim çıktıları sağlayan bu yöntemin etkili bir şekilde sürdürülmesi için ev ortamları daha elverişlidir ve birebir okumalarda çocuk sürece en yüksek oranlarda aktif olarak katılabilir. Bu nedenle diyalojik okuma yönteminin ebeveynlere öğretimi oldukça önemlidir. Amerikan Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü, ortak okuma etkinliklerini, “yetişkinlerin, küçük çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yapabileceği en önemli şey” olarak ifade etmektedir (9, 221). Bu bağlamda resimli çocuk kitapları da, kapsam ve işlev olarak, erken okuryazarlık becerilerini destekleyen bu okumaların temel materyalleri olarak, gelişen okuryazarlığın en önemli unsurları arasındadır.

Doğal bir ortam içerisinde, normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi dönemde, okul ya da dış çevreden çok, aile içerisinde daha fazla vakit geçirmesi olasıdır. Çocuğun hayatı özümlediği bu süreçte, onun rol modeli ve ilk öğretmenleri, anne ve babasıdır. Sözelimi nitelikli etkileşim içerisinde bulunulacak çevreyi, ebeveynler oluşturacak, öğrenme için en uygun ortamı da yine ebeveynler sağlayabilecektir. Öyle ise kritik önem arz eden bu dönemde, çocuğun ilgili etkileşimlerde bulunabilmesi için anne, baba ya da çocuğa günlük hayatında eşlik eden yetişkinler başrolde dirler. Bu sebeple, bu konuda ebeveynlerin bilgi sahibi olması, her türlü eğitsel proje, program ve politikalarla desteklenmeleri oldukça önemlidir.

Diyalojik okumanın, ebeveyn çocuk arasındaki iletişimi arttırarak, ebeveyn ve çocuk arasında kurulan bağ yoluyla çocukların, sosyal, psikolojik, hatta bilişsel gelişimine önemli etkileri olduğu görülmektedir (222).

Ebeveynler ve profesyoneller birlikte çalıştıkça, her bir çocuk için mümkün olan en iyi öğrenme çıktılarını üretebilirler (9, 223). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması için evde ve okulda planlı öğrenme süreçleri oluşturmak, çocuğun ileri akademik başarıları açısından da büyük önem taşımaktadır.

Bilinç düzeyi düşük ya da deneyimsiz ebeveynler, uygun olmayan kitapları seçebilir, kitabı pasif olarak okuyabilir veya çocuklarının paylaşılan kitap okuması sırasında iletişim kurmasına izin verecek kadar bekleme süresi sağlamayabilirler. Birlikte okumaların etkili olabilmesi diyalojik okuma stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesinin yanı sıra ebeveynler bu gibi konularda da bilgilendirilmeli, yönlendirilmelidirler (6, 9).

Doğal bir ortam içinde büyüyen yada normal gelişim gösteren çocukların dışında yapılan çalışmalarda da diyalojik okumanın faydaları literatüre sunulmuştur. Örneğin; Kaiser ve Roberts yaptıkları çalışmayla, diyalojik okumanın, konuşma bozukluğu olan çocukların eğitiminde oldukça etkili olduğunu kanıtlamışlardır (9, 224).

Diyalojik okumanın zorunlu göçe maruz kalmış çocukların yeni bir dili öğrenme sürecinde de etkili olduğu, dil öğreniminde en önemli faktör olan sözcük bilgisinin (16, 18) diyalojik okuma yoluyla etkin bir şekilde edinildiği ve diyalojik okumanın ikinci bir dil öğrenen çocukların okuma becerilerini kazanmasını kolaylaştırdığı araştırmalarla kanıtlanmıştır (18, 225).

Bu araştırmada tüm analiz sonuçlarına bakıldığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tüm alt testlerin puanlarında ve genel test puanında son ölçümde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın etkenleri; katılımcıların yaş grubu, gelişim özellikleri, gelişim alanları ve bu alanlar açısından dönemsel olarak gelişim hızlarının doğal bir sonucudur.

Araştırma katılımcıları, okul öncesi öğrenime devam eden, normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Bu bağlamda okulda okuma ortamları deneyimleme fırsatı bulan ve gelişim süreçleri içerisinde doğal bir biçimde çevreyle etkileşimleri olan çocukların dil becerilerinde, sadece bu faktörlerin etkisiyle bile artış olması kaçınılmazdır. Gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi eğitim sürecinde, evde, sokakta yada herhangi bir çevrede, herhangi bir etkileşim sonucunda gelişim gösterebilir (31, 43).

Test kapsamındaki bazı kelimelerin, temel okul öncesi müfredatı kapsamında, eğitim sürecinde kullanılan ve pekiştirilen kelimeler olması da kaçınılmazdır. Bu nedenle bu kelimelerin öğreniminin ve buna bağlı olarak sözcük bilgisi puanlarındaki artışın salt programdan kaynaklı olduğunu söylemek oldukça zordur. Bununla beraber program kapsamında kullanılan 70 resimli çocuk kitabı aracılığıyla deneyimlenebilecek çok sayıdaki yeni sözcüğün bilgisini sınırlı bir içerikle ne denli ölçülebileceği de tartışılır.

Her iki grupta da son test ölçüm puanlarındaki artışın az da olsa bir miktarı, devam eden okul öncesi eğitime, çocukların devam eden gelişimlerine ve diğer çeşitli çevresel etmenlere bağlı olabileceği gibi, çocukların testi daha önce deneyimlemiş olmalarına, bu kurallı oyunu ikinci kez oynamaya daha istekli olmalarına ve test sürecini daha çekincesiz olarak sürdürmelerine de bağlı olabilir.

Sonuçlar karşılaştırıldığında ise diyalojik okuma programına tabi tutulan, deney grubundaki çocukların, sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama, ve erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarına göre t değerleri tüm bu alt becerilerde ve toplam test puanları kapsamında, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bu da göstermektedir ki diyalojik okuma müdahaleleri çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kayda değer bir artışa sebep olmaktadır.

Bu ölçümler sonucunda elde edilen nicel verilerin yanısıra, deney grubundaki çocukların bulunduğu sınıfta, araştırmacının örgün eğitim kapsamında görevli bulunması, diyalojik okuma müdahale süreci boyunca deney grubundaki çocukların gelişimlerini, ailelerinin farkındalık düzeylerini, ilgilerini ve girişimlerini gözlemleme ve bu kanularda nitel veriler elde etmesine olanak tanımıştır.

Bu bağlamda programın uygulanması öncesinde yapılan bilgilendirme çalışması kapsamında, velilere test içeriği ile ilgili genel bilgi verildikten ve test örnek sayfaları sunulduktan, çalışmanın önemi ile ilgili bilgilendirmeler yapıldıktan, programın uygulanma süreci anlatıldıktan ve bu süreç sonrasında çocukların okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar oluşmasını beklentisi iletildikten hemen sonra velilerin tutum ve davranışlarında büyük ölçülerde değişiklikler olduğu gözlenmiştir.

Veliler program boyunca çekincelerini, okuma sırasında yaşadıkları problemleri, memnuniyetlerini ve hertürlü olumlu görüşlerini ve programa dair ek çabalarını araştırmacıyla paylaşmak suretiyle, araştırmacıyla sürekli iletişim halinde olmuşlardır.

Bu süreçte annelerden aktarılan bilgilere göre çocukları başlangıçtaki sürece dahil olma, dikkatini toplayabilme ve dinlediğini anlayabilme becerileri çok düşükken, programın ilerleyen haftalarında çocukların çoğunluğunda bu sorun büyük ölçüde aşılmıştır.

Farkındalıkları artan ve bilinçlenen annelerin, test içeriği kapsamında gördükleri örnek maddelerini baz alarak çocuklarına, bir eğitime dayanmaksızın, temelde fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerilerini artıracak ortamlar sağladıkları görülmüştür. Program sonunda çocukların kendilerini artık daha iyi ifade ettikleri, kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri, çevredeki baskıya olan farkındalıklarının arttığı, sık kık baskıyla ilgili sorular sordukları birçok anne tarafından araştırmacıya iletilmiştir.

Ayrıca çocukların günlük konuşmalar esnasında, o anki ortam aracılığıyla etkileşim içinde olduğu nesnelere ya da yapılan eylemlerin isimlerini, fonolojik özelliklerine değerlendirmeye başladıkları ve bu bilgiyi yetişkinlere aktarip doğruluğunu teyit ettirdikleri ebeveynlerce araştırmacıya aktarılmıştır.

Çocuklar okulda dahi, yaşanan herhangi bir olay ya da durumla, okudukları kitaplar arasında bağlantılar kurmuşlardır. Çocuklar program sonunda artık bir kitabın, bir yazarı ve resimleyeni, basıldığı bir yayınevi olduğunu, bunların kitap üzerinde nerede yazdığını bilmekteydiler. Araştırmacı tarafından da tamamı tekrarlarla okunmuş olan, programda kullanılan resinli çocuk kitaplarının içerdiği çok sayıda yeni kelimeyi, günlük hayatta amacına uygun olarak kullandığı araştırmacı ve anneler tarafından gözlemlenmiştir. Diyalojik okumanın çocukların dil çıktılarına olumlu etkisinin yanında bilişsel ve sosyal açıdan da faydalar sağladığı veli aktarımları ve araştırmacı gözlemleri yoluyla görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen nicel veriler sonucunda, diyalojik okuma programına tabi tutulan, deney grubundaki çocukların, sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarına göre t değerleri tüm bu alt becerilerde ve toplam test puanları kapsamında, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler kapsamında; çocukların ebeveynlerinin bilinçlendiği, çocukların okumalar sonrasında dikkat sürelerinin arttığı, sözel dil becerilerinin geliştiği ve özellikle iletişim problemi yaşayan ailelerin dönütleri doğrultusunda bu sorunların ortadan kalktığı verileri, ebeveynlerin paylaşımları ve araştırmacının gözlemleri sorucunda elde edilmiştir.

Diyalojik okuma gibi çocukların okuryazarlık becerilerinin kazanımını destekleyen gelişen okuryazarlık müdahaleleri ile çocukların başarı sorunları geliştirme riski önlenebilir. Boylamsal çalışmalar göstermektedir ki, erken dönemdeki yetersiz okuryazarlık becerileri, başarı faktörünü geri dönülmez bir şekilde etkiler. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması için planlı öğrenme süreçleri oluşturmak, ebeveynlere bu müdahalelerin gerekliliği ve uygulanması ile ilgili destek vermek eğitsel politikalar açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim dahilinde;

- İleri akademik becerilere etki edecek erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması bağlamında, ebeveynlere diyalojik okuma stratejileri, okullarda öğretmenler aracılığıyla öğretiler.
- Bu kapsamda eğitim verecek öğretmenlere, uzman kişiler aracılığıyla hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Diyalojik okuma müdahaleleri, dil becerileri açısından normal gelişim göstermeyen çocukların dil gelişimlerini desteklemek için de kullanılabilir.
- Diyalojik okuma, zorunlu göçe maruz kalmış çocukların ikinci dil öğrenme süreçlerini desteklemek için, risk altındaki bu çocuklara eğitim politikaları kapsamında, öğretmenler aracılığıyla uygulanabilir.

- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde de diyalojik okuma bir müdahale programı olarak kullanılabilir. Bu çevrelerdeki çocuklara erken dönemde müdahale edilerek başarısız olma durumları önlenir.



KAYNAKLAR

1. Bolatbaş E, Bıçakçı M. Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Gelişimsel Değerlendirme ve İzlem. M. Yıldız Bıçakçı (Editör). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyguların Gelişimi ve Desteklenmesi*. Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık 2015: 143-77.
2. Gülaçtı F. Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi. Fikret Gülaçtı ve Songül Tümkaya (Editörler). *Erken Çocukluk Eğitimi*, 3. baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayınları 2014: 4-5.
3. Bıçakçı MY, Er S, Aral N. Views of Mothers Regarding Interactive Book-Reading Process to Their Children. *Education & Science/Eğitim ve Bilim* 2017, 42: 191.
4. Gander MJ, Gardiner HW. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çeviri: Bekir O, Nermin Ç ve Ali D. 5. Baskı. Ankara, İmge Yayınları 1998.
5. Aytaş G. Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 2003, 13 (13): 155.
6. Crain-Thoreson C, Dale PS. Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999, 19(1): 28-39.
7. Hindman AH, Skibbe LE, Foster TD. Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing* 2014, 27(2): 287-313.
8. Reed S. Beliefs and practices of itinerant teachers of DHH children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf* 2003, 148(4): 333-43.
9. Fryer S. Parent-Child Book Reading: Using Home Literacy Units to Foster Language Development in Children who are DHH. *Utah State University All Graduate Plan B and other Report* 2015.
10. Çelenk S. İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi/Emergent Literacy Period In Early Reading and Writing. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* 2003, 36 (1-2): 75-80.
11. Vally Z. Dialogic reading and child language growth—Combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology* 2012, 42(4): 617-27.

12. Aaron PG. The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research* 1997, 67(4):345-60.
13. Snow CE, Ninio A. The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In WH Teale and E Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Reading and writing*. Norwood NJ, Ablex Publishing Corporation 1994.
14. Galda L, Cullinan BE. Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom. In J Flood, JM Jensen, D Lapp, JR Squire (Eds.). *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York, Macmillan 1991.
15. Silvern S. Parent involvement and reading achievement: a review of research and implications for practice. *Childhood Education* 1985, 62: 48-50.
16. Collins MF. ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly* 2005, 40(4): 406-8.
17. Brannon D. Measuring the Effectiveness of Using Print Resources to Teach Dialogic Reading Strategies. *ATINER'S Conference Paper Series* 2016, No: EDU 2016-93.
18. Brannon D, Dauksas L. Studying the Effect Dialogic Reading Has on Family Members' Verbal Interactions during Shared Reading. *SRATE Journal* 2012, 21(2): 9-20.
19. Mizerka PM. The impact of teacher-directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level. Institute: University of Illinois at Urbana-Champaign. Doctor of education, Illinois 2000.
20. Chera P, Wood C. Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and instruction* 2003, 13(1): 33-52.
21. LeRoux KD. Does parent implemented dialogic reading strategies increase vocabulary acquisition in preschool aged children. Education Curriculum and Instruction Option, Master of Arts. Chico, California State University 2013.
22. Miller L, Blackstock J, Miller R. An exploratory study into the use of CD-ROM storybooks. In *Computer Assisted Learning: Selected Contributions from the CAL'93 Symposium*, Pergamon: 1994.

23. Şimşek ZC. Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı. Doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi 2017.
24. Chen J, Pisani L, White S, Soroui J. Parental Engagement in Early Childhood Education at Home. *Reading Psychology* 2012, 33(6): 497-524.
25. Blum HT, Lipsett LR, Yocom DJ. Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education* 2002, 23(2): 99-108.
26. Avcı S, Yüksel A. Cognitive and affective contributions of reading books according to reading circle method. *Educational Sciences: Theory and Practice* 2011, 11(3): 1285-300.
27. Chiang M, Huang C. The Effectiveness of literature circles in EFL setting: A classroom investigation. In *The Proceedings of 2005 International Conference and Workshop on TEFL ve Applied Linguistics 2005*.
28. Stabile C. *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* (Unpublished masters's thesis). Ohio University, Athens, Ohio, 2009.
29. Turan F, Topçu ZG. Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2018, 5(1): 11-33.
30. Justice LM, Pullen PC. Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 2003, 23(3): 99-113.
31. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998, 69: 848-72.
32. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994, 30:679-89.
33. Whitehurst GJ, Epstein JN, Angell AL, Payne AC, Crone DA, Fischel JE. Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology* 1994, 86: 542-55.
34. Bus GA, Ijzendoorn HM, Pellegrini DA. Joint book reading makes for success in learning, to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 1995, 65:1-21.

35. Aram D, Levin I. Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly* 2002, 48:202-24.
36. Isbell R, Sobol J, Lindauer L, Lowrance A. The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal* 2004, 32(3): 157-63.
37. Sutton MM, Sofka AE, Bojczyk KE, Curenton SM. Assessing the Quality of Storybook Reading. KL Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy*. CA, Plural Publishing 2007.
38. Erdoğan NI, Atan A, Asar H, Mumcular F, Yüce A, Kırac M, Kilimlioğlu Ç. Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 2016: 15(1).
39. Fleury VP, Miramontez SH, Hudson RF, Schwartz IS. Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Early Childhood Education* 2014, 30(3): 273-88.
40. Halat AA. 5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2017.
41. Whitehurst GJ, Falco F, Lonigan CJ, Fischel JE, DeBaryshe BD, Valdez-Menchaca MC, Caulfield M. Accelerating Language Development through Picture Book Reading. *Developmental Psychology* 1988, 24(4):552-58.
42. Jafari SM, Mahadi TST. The Best Method Of Reading Story Books To Children. *British Journal of Psychology Research* 2016, 4(3):1-8.
43. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers* 2003, 177-200.
44. Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., Smeets, D. J. H. Added value of Dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development* 2008, 19(1): 7-26.
45. Reese E, Sparks A, Leyva D. A review of parent interventions for preschool; children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy* 2010, 10: 97-117.

46. Evans MA, Williamson K, Pursoo T. Preschoolers' attention to print During shared book reading. *Scientific Studies of Reading* 2008, 12(1):106-29.
47. Penimonti JM, Justice LM. Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal* 2010, 37: 241-48.
48. Cunningham AE, Zibulsky J. Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In SB Neuman, DK. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* 2011, 3:396–411.
49. Justice LM, Mashburn AJ, Hamre BK, Pianta RC. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly* 2008, 23: 51–68.
50. Arnold DH, Lonigan CJ, Whitehurst GJ, Epstein JN. Accelerating Language Development through Picture Book Reading: Replication and Extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology* 1994, 86 (2): 235-43.
51. Lonigan CJ,. Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 1998, 13(2): 263-90.
52. Valdez-Menchaca MC, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology* 1992, 28:1106-14.
53. Whitehurst GJ. Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. *Reading Rockets* 2002. <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-preschoolers>.
54. Cunningham AE, Stanovich KE. Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology* 1991, 83:264-74.
55. Stanovich KE, West RF. Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly* 1989, 24: 402-33.
56. West RF, Stanovich KE, Mitchell HR. Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly* 1993, 28: 34-51.
57. Nelson PA. Could you and your students use a poetry getaway?. *The Reading Teacher* 2005, 58: 771-73.

58. Spira EG, Bracken SS, Fischel EJ. Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology* 2005, 41:225-34.
59. Vellutino F, Scanlon DM, Lyon RG. Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities* 2003, 33: 223-39.
60. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2015, 16(03): 237-68.
61. Dickinson DK, McCabe A. Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice* 2001, 16(4):186-202.
62. Juel C. Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology* 1988, 80: 437-47.
63. Cunningham EA, Stanovich EK. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology* 1997, 33: 934-45.
64. Snow CE, Burns MS, Griffin P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC, National Academy Press 1998.
65. Scarborough HS. Handbook of early literacy research. In SB Neuman, DK Dickinson (Eds.). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. New York NY, Guilford Press 2001: 97-110.
66. Oktay A. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Dünü, Bugünü, Geleceği. *OMEP World Council and Conference, Kuşadası/Türkiye* 2003: 5-11.
67. Ülkü BÜ. Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi 2007.
68. Rolnick AJ, Grunewald R. Early intervention on a large scale. *Education Week* 2007, 26(17): 34-6.
69. Akoglu G, Ergu C, Duman, Y. Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online* 2014, 13(2): 622-39.

70. Bıçakçı MY, Er S, Aral N. Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 2018, 26 (1): 201-8.
71. Meraki Z, Yıldız Bıçakçı M. M Yıldız Bıçakçı(ed.). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Erken Müdahale, Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*. Ankara, Eğiten Kitap 2015: 143-77.
72. Elliott A. *Early childhood education. Pathways to quality and equity for all children*. Australia, ACER Press 2006.
73. Uyanık Ö, Kandır A. Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 2010, 3(2): 118-34.
74. Fleury VP, Schwartz IS. A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education* 2017, 37(1): 16-28.
75. Akyol H. *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, 7. Baskı. Ankara, Pegem Yayıncılık 2008.
76. Şimşek Ö, Alisinanoğlu F. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2013, 21(3): 1163-76.
77. Aksan, D. *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara, Levent Yayıncılık 1995.
78. Yıldız Bıçakçı M, Aral N. Eğitim Psikolojisi, (Ed.) N Aral ve T Duman. *Dil Gelişimi*, 1. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık 2017.
79. Tercan H, Dursun ŞS. Bebeklik Ve İlk Çocukluk Dönemi Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Özellikleri, (Ed.) Müdriye Yıldız Bıçakçı. *Bebeklik Ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim-Duyuların Gelişimi Ve Desteklenmesi*. Ankara, Eğiten Kitap 2015.
80. Özbay M, Melanlıoğlu AGD. Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008, 5(1).
81. Ege P. Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2006, 7(02):1-28.
82. Yavuzer H. *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi 2001.
83. Senemoğlu N. Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1994, 10(10): 21-30.

84. Aydoğan Y, Koçak N. Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 2003, 159: 76-81.
85. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> 09 Eylül 2017.
86. Winter SM, Kelley MF. Forty years of school readiness research. *Childhood Education* 2008, 84(5): 260-66.
87. Şahin İT, Sak R, Tuncer N. Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2003, 13(3): 1691-713.
88. Çağlar A. Okul Öncesi Eğitim İlkeleri Işığında 1968 İlkokul Programı Üzerine Bazı Değerlendirmeler. 8. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Uygunlaştırılması Semineri*, İstanbul 1992.
89. Akçum E. 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi 2005.
90. Albayrak H. Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. *Okuma-Yazma Eğitimine Hazırlık Çalışmaları*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları 2000.
91. Oktay A. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, 2. Baskı. İstanbul, Epsilon Yayınları 2000.
92. Oktay A, Unutkan ÖP. İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması, (Ed) Müzeyyen Sevinç. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları 2003.
93. Karaman G, Üstün E. Anasınıfına Devam Eden Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 40(40):267-78.
94. Ege P. Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. İçinde: Seyhun T(Ed.). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık 2005.
95. Gül G. Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2007, 8(01):17-32.
96. Constantine JL. *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school* (Unpublished Phd thesis). College of Education University of South Florida. Department of Childhood Education College of Education University of South Florida. USA, 2004.

97. Dere H, Ömeroğlu E. *Okulöncesi Dönemde Fen Doğa Matematik Çalışmaları*. Anı Yayıncılık 2001.
98. Parlakyıldız B, Yıldızbaş F. Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* 2004: 6-9.
99. Koç S, Müftüoğlu G. Konuşma ve yazma öğretimi. İçinde: (Ed.) Seyhun T. *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları 1998.
100. Eliason C, Jenkins L. *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*, 7th ed. New Jersey, Merrill Prentice Hall 2003.
101. Marr D, Windsor MM, Cermak S. Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice* 2001, 3 (1): 1-17.
102. Morrow ML. *Literacy development in the early years*, 5th ed. America, Pearson Education 2005.
103. Çetin ÖŞ, Bay DN, Akbaba SA. The investigation of developmental characteristics of pre-school children's writing skills. *Elementary Education Online* 2014, 13 (2): 564-76.
104. Demirel Ö. *Türkçe öğretimi*, 1. Basım. Ankara, Pegem Yayıncılık 1999.
105. Yalçın A. *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara, Akçağ Basım-Yayın 2002.
106. Sever S. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, 4. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 1997.
107. Trivette CM, Dunst CJ. Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning* 2007, 1 (2): 1-12.
108. Gillen J, Hall N. The emergence of early childhood literacy. In N Hall, J Larson, J Marsh (Eds.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications 2003: 3-13.
109. Karaman G. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2013.
110. Sulzby E. Assessment of writing and of children's language while writing. In L Morrow, J Smith (Eds.). *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1989: 83-109.

111. Sulzby E, Teale W. Emergent literacy. In R Barr, M Kamil, P Mosenthal, PD Pearson (Eds.). *Handbook of reading researc*. New York, Longman 1991: 727-58.
112. Teale WH, Sulzby E. *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex 1986.
113. Aktan Kerem E. *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2001.
114. Uyanık Ö. Ankara Örneğinde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2010.
115. Kandır, A. *Çocuğum büyüyor*. İstanbul, Morpa Yayınları 2003.
116. Schickedanz J. The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher* 2004, 58(1): 86-100.
117. Bruner JS. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA, Harvard University Press 1986.
118. Mandler JM, Johnson NS. Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology* 1977, 9(1): 111-51.
119. Nelson K. *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press 1998.
120. McGee LM, Morrow LM. *Teaching literacy in kindergarten*. New York, The Guilford Press 2005.
121. Wasik BA, Bond MA. Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology* 2001, 93(2): 243.
122. Wasik BA, Hindman AH, Snell EK. Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 2016, 37: 39-57.
123. Farrant BM, Zubrick SR. Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language* 2012, 32 (3): 343-64.
124. Bennett-Armistead VS, Duke NK, Moses AM. *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. Scholastic 2005.
125. Ott P. *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. London, Heinemann Educational Publications 1997.

126. Wright J, Jacobs B. Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology* 2003, 18:253-74.
127. Hempenstall K. Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis* 2003: 201.
128. Bryant PE, MacLean M, Bradley LL, Crossland J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology* 1990, 26: 429-438.
129. MacLean M, Bryant P, Bradley L. Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1987, 33, 255-82.
130. Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994, 30: 73-87.
131. Perfetti CA, Beck I, Bell LC, Hughes C. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly* 1987, 33: 283-319.
132. Gough PB, Walsh M. Chinese Phonicians, and the orthographic cypher of English. In S Brady, D. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1991.
133. Hoover W, Gough PB. The simple view of reading. *Reading and Writing* 1990, 2: 127-160.
134. Jorm AF, Share DL, MacLean R, Matthews R. Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics* 1984, 5: 201-7.
135. Tunmer WE, Herriman ML, Nesdale AR. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly* 1988, 23: 134-158.
136. Justice LM, Ezell KE. Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy* 2001, 13: 207- 225.
137. Bayraktar V. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı Becerilerinin Çocuk ve Ebeveyn Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 2018, 43: 196.
138. Clay M. *An observation survey of early literacy achievement*, 2th edition. USA New Zealand, Heinemann 2005.
139. Lomax R, McGee L. Young children's concepts about print and reading: Toward a model of Word reading acquisition. *Reading Research Quarterly* 1987, 22: 237-56.

140. Riley JL. The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading* 1996, 19: 87-101.
141. Ezell HK, Justice LM. *Shared storybook reading*. Baltimore MD, Brookes 2005.
142. Cabell SQ, McGinty AS, Justice LM. Assessing print knowledge. In KL Pence (Eds.). *Assessment in emergent literacy*. San Diego, Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc 2007: 327-77.
143. Gönen M. Okul Öncesi Eğitimciler için El Kitabı. *Okul öncesi dönem çocuklar için kitap seçimi*. İstanbul, Yapa Yayınları 1994.
144. Turan F, Gönen M, Aydos EH. Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2017, 17 (1): 400-22.
145. Hall N. *The Emergence of Literacy*. Portsmouth N.H, Heinemann Educational Books 1987.
146. Üstün E. *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul, Morpa Kültür 2007.
147. Çakmak T, Yılmaz B. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği* 2009, 23(3): 489-509.
148. Sever S. *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık 2003.
149. Akyüz E, Doğan Ö. Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *HÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2017, 4(3):38-57.
150. Byington T. *Interactive and Dialogic Reading*. Early Childhood Education UNCE 2013.
151. Han J, Neuharth-Pritchett S. Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education* 2014, 90(1): 54-60.
152. Hindman AH, Connor CM, Jewkes AM, Morrison FJ. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 2008, 23(3): 330-50.
153. Emre O. Sesli Kitap Okuma Etkinliğinde, Annenin Kültürel Sermayesinin Çocuğun Okul Öncesi Okuryazarlık Gelişimine Etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 5(10): 235-255.

154. Emre O. Literacy-Förderung von Kindern Türkischstaemmiger Mütter in Deutschland (Almanya'daki Türk Annelerin Erken Okuryazarlık Uygulamalarının ve Çocuklarına Sağladıkları Desteğin İncelenmesi). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2019, 29(1):162-77.
155. Emre O, Çalışkan Z. Literacy-Wissen der Erzieher/Innen und Ihre Umsetzung im Kindergarten (Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Okul Öncesi Okuryazarlık ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Pratikteki Uygulamaları). *The Journal of Academic Social Science* 2017, 5(44): 52-63
156. Mason JM. When children do begin to read: An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly* 1980, 15: 203 - 27.
157. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly* 1994, 9: 427 - 40.
158. Wells G. Language development in the preschool years. *New York: Cambridge University Press* 1985.
159. Wells G, Barnes S, Wells J. Linguistic influences on educational attainment: Final report to the Department of Education and Science of the Home and School Influences on Educational Attainment Project. *Centre for the Study of Language and Communication, School of Education, University of Bristol* 1984.
160. Elley WB. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 1989, 24: 175 - 87.
161. Jenkins JR, Stein ML, Wysocki K. Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal* 1984, 21: 767 - 87.
162. Sénéchal M, Cornell EH. Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly* 1993, 28: 360 - 75.
163. Sénéchal M, Thomas EH, Monker JA. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology* 1995, 87: 218 - 29.
164. Vivas E. Effects of story reading on language. *Language Learning* 1996, 46: 189 - 216.
165. McNeill JH, Fowler A. Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention* 1999, 22:51 - 69.

166. Harkins DA, Koch PE, Michel GF. Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology* 1994, 155: 247 - 57.
167. Zevenbergen A, Wilson G. Effects of an interactive reading program on the narrative skills of children in Head Start. *Paper presented at the Head Start's Third National Research Conference*, Washington D.C: 1996.
168. Dickinson D, Smith M. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 1994, 29: 104 - 22.
169. Stevenson J, Fredman G. The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1990, 5: 681 - 98.
170. Haden CA, Reese E, Fivish R. Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes* 1996, 21: 135 - 169.
171. Reese E, Cox A. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology* 1999, 35: 20 - 28.
172. Justice LM, Ezell HK. Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2002.
173. Justice LM, Ezell HK. Print Referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2004.
174. Justice LM, Kaderavek JN, Fan X, Sofka A, Hunt A Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2009.
175. Zucker TA, Ward AE, Justice LM. Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher* 2009, 63(1): 62-72.
176. What Works Clearinghouse. Dialogic Reading. *WWC Intervention Report*, April 2010.
177. Whitehurst GJ, Zevenbergen AA, Crone DA, Schultz MD, Velting ON, Fischel JE. Outcomes of an of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology* 1999, 91: 261-272.
178. Cohen LE, Kramer-Vida L, Frye N. Implementing dialogic reading with culturally, linguistically diverse preschool children. *NHSA Dialog* 2012, 15(1): 135-41.

179. McGee LM, Schickedanz JA. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *Reading Teacher* 2007, 60: 742–751.
180. Justice LM, Pence KL. Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children’s language and literacy achievement. *Newark, DE: International Reading Association* 2005.
181. Frijters JC, Barron RW, Brunello M. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders’ oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology* 2000, 92(3): 466-77.
182. Tabors PO, Beals DE, Weizman ZO. You know what oxygen is?: Learning new words at home. In DK Dickinson, PO Tabors (Eds.). *Beginning Literacy with language*. Baltimore MD, Brookes 2001.
183. National Institute of Child Health and Human Development. Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office 2000: 00-4754.
184. Farkas G, Beron K. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research* 2004, 33: 464-97.
185. Hiebert EH, Kamil ML. *Teaching and learning vocabulary: Bring research to practice*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates 2005.
186. Stahl SA, Nagy WE. *Teaching word meanings*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum 2006.
187. Test JE, Cunningham DD, Lee AC. Talking with young children: How teachers encourage learning. *Dimensions of Early Childhood* 2010, 38(3): 3-14.
188. Arnold DS, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading. In D. Dickinson (Ed.). *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy*. Cambridge MA, Basil Blackwell 1994.
189. Siegler R, Carpenter T, Fennell F, Geary D, Lewis J, Okamoto Y, Thompson L, Wray J. Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade: A practice guide. *What Works Clearinghouse*. Washington DC, U.S. Department of Education 2010.
190. Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi 2011.

191. Sönmez V, Alacapınar FG. *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık 2014: 139-42.
192. Fox D. *The Research Process In Education*. Holt, Rinehart 1969: 343-46.
193. Karasar N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları 2015: 29.
194. Akça, M. t-Testi. <http://mustafaakca.com/t-testi/> 11 Ağustos 2019.
195. Keleşyılmaz A. Endüstriyel Tasarım Eğitiminde Ürün Anlambilimi Konusunun Yeri, Önemi Ve Özellikleri: Türkiye'deki Okullar Üzerine Bir Araştırma. Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Ürünleri Tasarımı Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi 2017.
196. Garzotto F, Paolini P, Sabiescu A. Interactive storytelling for children. *International Conference on Interaction Design and Children (IDC)*, Barcelona 2010:356-59.
197. Masataka N. Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in psychology* 2009, 5: 396.
198. Morgan H. Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal* 2013, 41(6): 477-83.
199. Alışkan EE, Güneşli A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2016, 4(3): 348- 71.
200. Erdoğan T, Altınkaynak ŞÖ, Erdoğan Ö. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online* 2013, 12(4): 1188-99.
201. Keskin F, Ömeroğlu E, Okur A. 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2015, 3(1): 80-95.
202. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994, 9: 289-304.
203. Scarr S, McCartney K. Far from home: An experimental evaluation of the Mother-Child Home Program in Bermuda. *Child Development* 1988, 59: 531-43.
204. Schliecker E, White DR, Jacobs E. The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science* 1991, 23: 12-24.
205. Dunning D, Mason J. An investigation of kindergarten children's expressions of story characters' intentions. *In 34th Annual Meeting of the National Reading Conference*, St. Petersburg FL:1984.

206. Green JL, Harker JO. Reading to children: A communicative process. *Reader meets author/Bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* 1982: 196-221.
207. Peterman CL, Dunning D, Mason J. A storybook reading event: How a teacher's presentation affects kindergarten children's subsequent attempts to read from the text. *In 35th annual meeting of the National Reading Conference*, San Diego CA 1985.
208. Morrow LM. Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly* 1988, 23(1): 89-107.
209. Saracho ON, Spodek B. Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development And Care* 2010, 180(10): 1379-89
210. Wesseling PB, Christmann CA, Lachmann T. Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology* 2017, 8:364.
211. LaCour M, McDonald C, Tissington L, Thomason G. Improving pre- kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement* 2013, 50(1): 1-11.
212. Dickinson DK, Tabors PO. Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 1991, 6: 30-46.
213. Crone D. Teacher's reading style and Head Start children's engagement in shared reading. *Head Start's Third National Research Conference*, Washington DC 1996,
214. Morrow LM, Smith JK. The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly* 1990, 25 (3): 213-231.
215. What Works Clearinghouse. Dialogic reading. *WWC Intervention Report*, October 2006.
216. What Works Clearinghouse. Shared book reading. *WWC Intervention Report*, September 2006.
217. What Works Clearinghouse. Interactive shared book reading. *WWC Intervention Report*, January 2007.
218. Hargrave AC, Senechal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 2000, 15: 75-90.

219. Opel A, Ameer SS, Aboud FE. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research* 2009, 48(1): 12-20.
220. Baydar N, Brooks-Gunn J, Furstenberg FF. Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development* 1993, 64: 815-29.
221. Lonigan CJ, Shanahan T, Cunningham A. The National Institute for Literacy. Chapter 4: Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* 2008: 153-71.
222. Cooper PJ, Vally Z, Cooper H, Radford T, Sharples A, Tomlinson M, Murray L. Promoting mother–infant book sharing and infant attention and language development in an impoverished South African population: a pilot study. *Early Childhood Education Journal* 2014, 42(2): 143-52.
223. Menlove M, Dickson S, Hall T, Okroy SJ, Nink C, Cox K, Rasmussen L, Taylor-Christensen C. *Utah's Early Childhood Core Standards*, Salt Lake City Utah: Utah State Office of Education 2013.
224. Kaiser A, Roberts M. Advances in early communication and language intervention. *Journal Of Early Intervention* 2011, 33(4): 298-309.
225. Chow B, McBride-Chang C, Cheung H. Parent-Child Reading in English as a Second Language: Effects on Language and Literacy Development of Chinese Kindergarteners. *Journal Of Research In Reading* 2010, 33(3): 284-301.

EKLER

EK-1. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı / Soyadı : Ayşe DOĞAN
Doğum Yeri : Malatya
Doğum Tarihi : 1985
Uyruğu : T.C.
İletişim Adresi : Bostanbaşı mh. Barguzu cd. Alaca İnşaat Bostanbaşı Konutları.
E/Blok. Daire:51. Yeşilyurt/Malatya
E-Posta : kelesyilmazayse@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans : Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (2004-2008)
Yüksek Lisans : İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı (2016- Devam)

MESLEKİ BİLGİLER

2009-2019 : MEB' de Okul Öncesi Öğretmenliği (devam ediyor)

KURS VE SERTİFİKALAR

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu 12/12/2016-13/12/2016
EROT/Erken Okuryazarlık Testi Semineri-Katılım Sertifikası 15/08/2017

Öğretmenlerle 2023 e Projesi Semineri (Okul Öncesi)	12/02/2018-16/02/2018
Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu	15/10/2018-19/10/2018
İlkyardım Eğitimi Kursu	03/12/2018-04/12/2018
AB Projeleri Hazırlama Teknikleri Kursu	08/04/2019-12/04/2019
Zekâ Oyunları Kursu 1	15/04/2019-19/04/2019
Proje Hazırlama Yöntem ve Uygulamaları Kursu	13/05/2019-16/05/2019
Kalite Yönetim Sisteminin Uygulama Eğitimi Kursu	17/06/2019-21/06/2019



EK-2. Etik Kurul Onayı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
26.09.2019	11	2019/11-1	
<p>Karar No: 2019/11-1: Kurulumuzdan 07.06.2018 tarih ve 2018/7-3 sayılı Onay kararı alan çalışmanın yardımcı araştırmacı olan; İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Nenehatun Anaokulu'nda görev yapmakta olan Ayşe DOĞAN'ın, kurulumuza vermiş olduğu dilekçesinde; " Etkileşimli Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkileri " başlıklı çalışmasının adını: " Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " başlıklı çalışmasının Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin teklifin değerlendirilmesi, Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna;</u> oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILMADI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütüye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILDI

EK-3. Anket Uygulama İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.13210120
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Ayşe DOĞAN)

12.07.2018

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 02/07/2018 tarih ve 50235129-300-E.13914 sayılı yazılarında, Üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşe DOĞAN'ın, Dr. Öğretim Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Etkileşimli Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkileri" konulu tez çalışmasını, 15.09.2018-15.01.2019 tarihleri arasında ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan Nene Hatun Anaokulunda öğrenim gören öğrencilere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 10/07/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan Nene Hatun Anaokulunda katılımcı öğrenci velilerinin muvafakatlarının alınması kaydı ile öğrenim gören öğrencilere uygulanmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
12.07.2018

Hüseyin SÖYLEMEZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres: Şhi.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / 205
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d233-9ef5-3b3c-a063-ec63 kodu ile teyit edilebilir.

EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ
KATILIM SERTİFİKASI

Sayın AYŞE DOĞAN

15.08.2017 tarihinde yapılan

Erken Okur Yazarlık Seminerine katılarak
bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.


Prof. Dr. Tevhide KARKIN


Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENÖĞLU

EROT

EK-5. Erot Kayıt Formu

EROT - KAYIT FORMU

Adı Soyadı:	Tarih:
Doğum Tarihi:	Uygulayıcının Adı Soyadı:
Okulu-Sınıfı:	

SÖZCÜK BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-1)

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi		İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi		Genel İsimlendirme		İşlev Bilgisi	
Yönerge: Şimdi sana 4 resim göstereceğim ve adını söylediğim resmi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi senden, gösterdiğim resmin adını ya da resimdeki kişinin kim olduğunu söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerin hepsine birden ne dediğimizi hepsini birden nasıl adlandırdığımızı söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana gösterdiğim resimlerin isimlerini söyleyeceğim ve senden onların ne işe yaradıklarını söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?	
Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt
Eşek		İtfaiyeci		Hayvan		Pusula	
Fermuar		Pusula		Sebze		Pil	
Yanardağ		Gökkuşağı		Giyecek/giysi/kıyafet		Teleskop	
Alın		İskelet		Meyveler		Takvim	
Kayık		Bilek		Müzik aleti/çalgı		Havan	
Dirsek		Astronot		İçecek		Trafik lambası	
Kök		Nar		Taşıt/araç		Ataç	
Şeftali		Şelale		Mobilya/eşya		Metre	
Pilot		Kavanoz		Şekil		Kasa	
Keman		Karınca		Kahvaltılık		Zarf	
Kurbağa		Dürbün					
Reçel		Kravat					
Süzgeç		Paraşüt					
Motosiklet		Akvaryum					
Pota		Sonbahar					
PUAN		PUAN		PUAN		PUAN	

SÖZCÜK BİLGİSİ TOPLAM PUAN:

SESSEL FARKINDALIK ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-2)

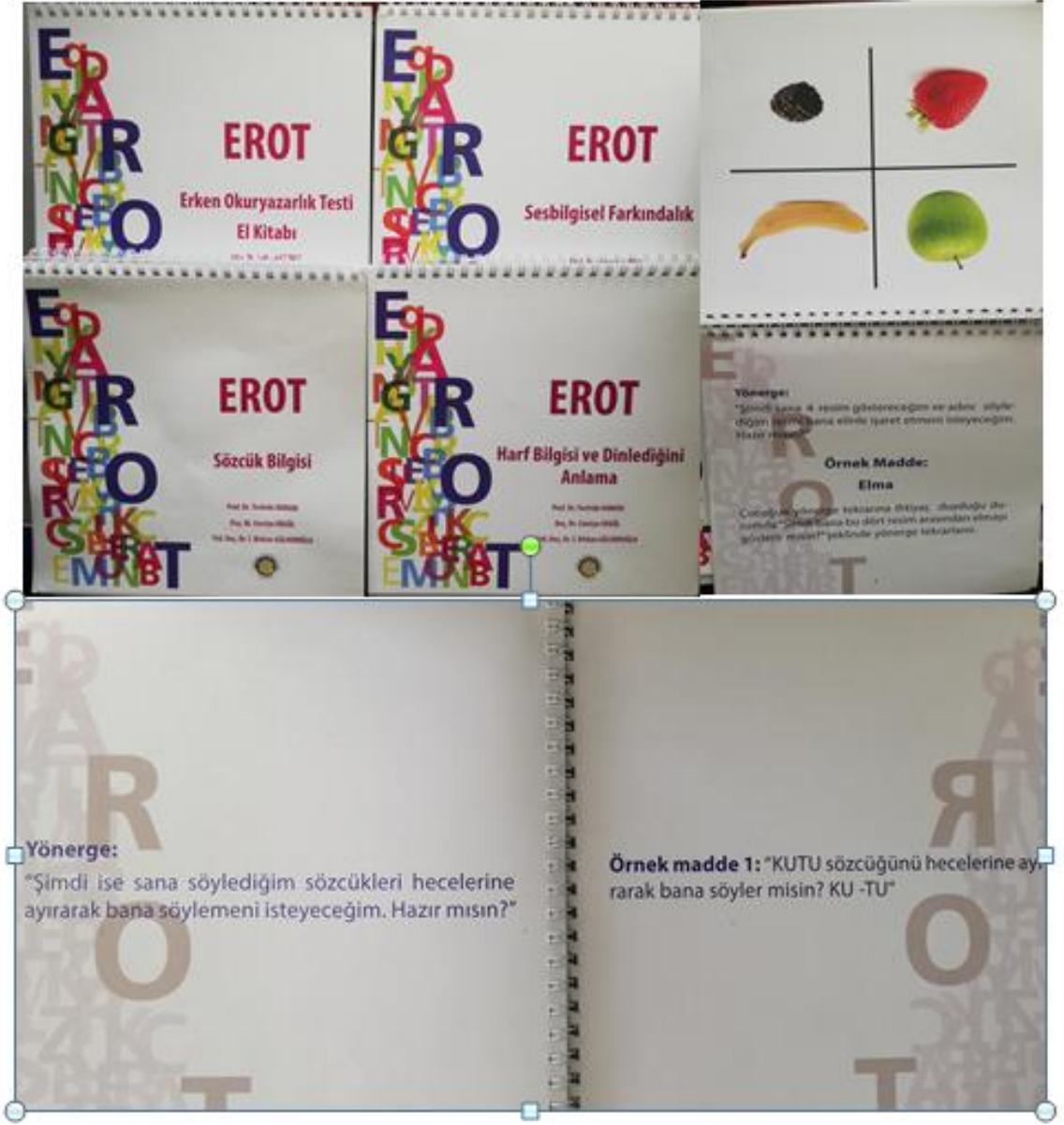
Uyak Farkındalığı		İlk Sese Göre Eşleştirme		Son Sese Göre Eşleştirme		Cümleyi Sözcüklere Ayırma	
Yönerge: Senden söylediğim sözcükle söyleniş benzer olanı göstermeni isteyeceğim? Bak bu muz. Bunlar da gül, buz, taş. Bu üç sözcükten birinin söyleniş muz sözcüğü ile benzer. Muz ile benzer söyleneni bana gösterir misin/ söyler misin?		Yönerge: Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle başlayan sözcüğü göstermeni isteyeceğim. Bak bu kuş. Bunlar da süt, kol, cep. Bu üç sözcükten biri kuş sözcüğü ile aynı sesle başlıyor. Kuş ile aynı şekilde başlayanı gösterir misin?		Yönerge: Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle biteni göstermeni isteyeceğim. Bak bu bal. Bunlar da zar, dil, top. Bu üç sözcükten biri bal sözcüğü ile aynı sesle bitiyor. Bal ile aynı şekilde biteni gösterir misin?		Yönerge: Şimdi sana bir cümle söyleyeceğim. Senden bu cümleyi sözcüklere ayırmanı ve her sözcüğü söylerken aynı anda bir kez elini/parmağını masaya vurmanı isteyeceğim. "Kedi süt içti" cümlesini sözcüklerine ayırarak söyler misin?	
Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap
Tabak		Çatal		Sepet		Geçen...	
Börek		Yaprak		Terlik		Babam...	
Yastık		Baykuş		Süzgeç		Köpek...	
Tavuk		Davul		Çorap		Öğretmen...	
PUAN		PUAN		PUAN		PUAN	

Sözcükleri Hecelerine Ayırma		Heceleri Birleştirme		Sözcüklerin İlk Sesini Atma		Sözcüklerin Son Sesini Atma	
Yönerge: Şimdi sana söylediğim sözcükleri hecelerine ayırarak bana söylemeni isteyeceğim. "Kutu" sözcüğünü hecelerine ayırarak bana söyler misin?		Yönerge: Şimdi sana hecelerine ayrılmış sözcükler söyleyeceğim. Bunları bana birleştirerek söylemeni isteyeceğim. "Masa" sözcüğünün hecelerini birleştirerek bana söyler misin?		Yönerge: Şimdi sana söyleyeceğim sözcüğün ilk sesini atıp, geriye kalanı bana söylemeni isteyeceğim. Dinle. Kuş. Şimdi "k" sesini atıp, geriye kalanı bana söyler misin?"		Yönerge: Şimdi sana söyleyeceğim sözcüğün son sesini atıp, geriye kalanı bana söylemeni isteyeceğim. Dinle. Kalem. Şimdi "m" sesini atıp, geriye kalanı bana söyler misin?"	
Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap
Araba		Tiyatro		Süt		Manav	
Sandalye		Fırtına		Koyun		Yemek	
Basketbol		Helikopter		Yatak		Arkadaş	
Mandalina		Bilgisayar		Kumbara		Eldiven	
PUAN		PUAN		PUAN		PUAN	
SES BİLGİSEL FARKINDALIK TOPLAM PUAN:							

HARF BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-3)			
Alıcı Dilde Harf Bilgisi		İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	
Yönerge: Şimdi sana 4 harf göstereceğim ve adını söylediğim harfi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın? Bunlardan hangisi " " harfi, gösterir misin?		Yönerge: Şimdi senden gösterdiğim harfin adını söylemeni isteyeceğim. Tamam mı? Bu ne harfidir, bana söyler misin?	
Soru	Cevap	Soru	Cevap
ı		n	
b		j	
c		r	
ö		d	
m		g	
u		ç	
ş		ü	
PUAN		PUAN	

HARF BİLGİSİ TOPLAM PUAN:	
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ALT TESTİ (KİTAPÇIK-3)	
Yönerge: Şimdi sana bir öykü okuyacağım ve öyküyle ilgili sorular soracağım. Benî dinlemeni ve sorulara dikkatlice cevap vermeni isteyeceğim.	
Soru	Cevap
Aslı nereye gitti?	
Piknik ne zamandı?	
Piknik alanı nasıldı?	
Aslı'dan topu ve ipi getirmesini kim istedi?	
Aslı ve arkadaşları piknikte ne yaptılar?	
Aslı neden utandı?	
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TOPLAM PUAN:	

EK-6. EROT Örnek Sayfalar



EK-7. Aile ve Çocuk Tanıma Formu

AİLE VE ÇOCUK TANIMA FORMU

1. Çocuğun Bilgileri;

Çocuğun ;	
Adı/soyadı :	
Doğum Tarihi :	
Cinsiyeti :	

2. Anne/Baba Bilgileri;

	Annenin;	Babanın;
Adı :		
Yaşı :		
Öğrenim Durumu*:		
Mesleği :		
İlişki Durumu:	Birlikte	Ayrı

*Öğrenim durumunu, ilkokul,ortaokul, lise,üniversite, yüksek lisans, doktora şeklinde tanımlayınız.

3. Kardeş Bilgileri;

	Kardeş 1	Kardeş 2	Kardeş 3	Kardeş 4
Adı:				
Yaşı:				
Cinsiyeti:				
Öğrenim Durumu*:				

*Öğrenim durumunda, devam ettiği veya bitirdiği okul ve sınıf seviyesini belirtiniz.(ör; 11.sınıf)

Bilgilendirme soruları;

- Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim yada herhangi bir alana yönelik eğitim aldı mı?
 - Evet, aldı. süre ile, özel bir kurumda/devlet kurumunda/evde, okul öncesi/yabancı dil/..... eğitimi aldı.
 - Hayır, almadı. Bu zaman zarfında çocuğumun bakımıyla kendim ilgilendim/..... (babanesi, teyzesi, bakıcı vb.) ilgilendi.
- Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili olarak size uygun olan maddeyi seçiniz.
 - 4-6 ay arasında, mama, baba, dede, gel, ver gibi kelimeleri anlaşılır ölçüde seslendirerek, anlamlı iletişim kurabilirdi. Dil gelişiminin akranlarına nazaran önde olduğunu düşünüyorum.
 - 9-12 ay arasında tek kelime ile anlamlı iletişim kurabilirdi. Dil gelişiminin yaşına göre normal seyrinde olduğunu düşünüyorum.
 - 18 aylık olduğunda ancak birkaç kelime ile iletişim kurabiliyordu. Dil gelişiminin akranlarına nazaran geride olduğunu düşünüyorum.
- Çocuğunuz konuşurken bazı harfleri yanlış seslendiriyor ise bu harfleri belirtir misiniz?
.....

EK-8. Resimli Çocuk Kitapları Listesi

1. Bir dakika. Somin Ahn (yazan ve resimleyen). ABM Yayınevi, 2017.
2. Yüzyüz. Leo Lionni (yazan ve resimleyen). Elma Yayınevi, 2013.
3. Pezzettino. Leo Lionni (yazan ve resimleyen). Elma Yayınevi, 2012.
4. Yeşil Kuyruklu Fare. Leo Lionni (yazan ve resimleyen). Elma Yayınevi, 2012.
5. Alexander ve Oyuncak Fare. Leo Lionni (yazan ve resimleyen). Elma Yayınevi, 2017.
6. Frederick. Leo Lionni (yazan ve resimleyen). Elma Yayınevi, 2015.
7. Ufaklık ve Canavar. Marcus Sauermaun (yazan). Uwe Heidschöetter (resimleyen). Uçanbalık Yayıncılık, 2016.
8. Bir Fikirle Ne Yaparsın?. Kobi Yamada (yazan). Mae Besom (resimleyen). Nar Çocuk, 2016.
9. Kütüphanedeki Aslan. Michelle Knudsen (yazan). Kevin Hawkes (resimleyen). Uçanbalık Yayıncılık, 2015.
10. Kral ve Tohum. Eric Maddern, Paul Hesse (yazan ve resimleyen). Mandolin Yayınevi, 2011.
11. Norton ve Alfa. Kristyna Litten (yazan ve resimleyen). Pearson Yayınları, 2017.
12. Eyvah Kalbim Kırıldı!. Elif Yemenici (yazan ve resimleyen). Redhouse Kidz Yayınları, 2016.
13. Yaramaz Fareler. Helga Bansch (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2014.
14. Suyu Sevmeyen Krokodil. Gemma Merino (yazan ve resimleyen). Pearson Yayınları, 2016.
15. İspanaklı Yumurta. Esra Ercan Bilgiç (yazan). Nurten Deliorman (resimleyen). Final Kültür Sanat Yayınları, 2014.
16. Kâğıt Bebekler. Julia Donaldson (yazan). Rebecca Cobb (resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2014.
17. Gece Maymunu Gündüz Maymunu. Julia Donaldson (yazan). Lucy Richards (resimleyen). 1001 Çiçek, 2015.
18. İyi Yürekli Dev Memo. Julia Donaldson (yazan). Axel Scheffler (resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2016.
19. Yayazula. Julia Donaldson (yazan). Axel Scheffler (resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2016.
20. Yayazulanın Çocuğu. Julia Donaldson (yazan). Axel Scheffler (resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2016.
21. Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?. Sara Şahinkanat (yazan). Ayşe İnan Alican (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2014.
22. Annemin Çantası. Sara Şahinkanat (yazan). Ayşe İnan Alican (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2013.
23. Limon Ağacının Şarkısı. Arslan Sayman (yazan). Deniz Üçbaşaran (resimleyen). Redhouse Yayınları, 2008.
24. Piraye'nin Bir Günü. Arslan Sayman (yazan). Deniz Üçbaşaran (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2013.

25. Değişimsever Bay Flux. Kyo Maclear (yazan). Matte Stephens (resimleyen). Hep Kitap, 2017.
26. Kitapkurdu Lily. Gillian Shields (yazan). Francesca Chessa (resimleyen). Kelime Yayınları, 2011.
27. Düşünce Okuyan Kız Noona. Orit Gidali (yazan). Aya Gordon Noy (resimleyen). 1001 Çiçek, 2016.
28. Ay'ı Kim Çaldı?. Helen Stratton Would (yazan). Vlad Gerasimov (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2012.
29. Mini Mini Mualla. Emma Chichester Clark (yazan ve resimleyen). Nesin Yayınevi, 2010.
30. Nasıl Başlar?. Silvana Tavano (yazan). Elma (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2016.
31. Masal Battaniyesi. Ferida Wolff, Harriet May Savitz (yazan). Elena Odriozola (resimleyen). Nesin Yayınevi, 2000.
32. Hiç Hata Yapmayan Kız. Mark Pett , Gary Rubinstein (yazan ve resimleyen). Mark Pett (resimleyen). 1001 Çiçek, 2012.
33. Çilli. Marisa Nunez (yazan). Helga Bansch (resimleyen). Redhouse Kidz Yayınları, 2006.
34. Çikolata. Marisa Nunez (yazan). Helga Bansch (resimleyen). Redhouse Kidz Yayınları, 2007.
35. Zeynep'in Kırmızı Çizmeleri. Francesca Chessa (yazan ve resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2012.
36. Kim Bu Gelen?. Gökçe İrtten (yazan ve resimleyen). Günışığı Kitaplığı, 2017.
37. Bu Bir Kitap. Lane Smith (yazan ve resimleyen). Uçanbalık Yayıncılık, 2015.
38. Bu Kış Kimse Üşümeyecek. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2015.
39. Meyveleri Kim Yemiş?. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2014.
40. Benekli Faremi Gördünüz Mü?. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2010.
41. Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2010.
42. Ay Ne Zaman Gelecek. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2014.
43. Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2009.
44. Kırmızı Kanatlı Baykuş. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2012.
45. Piriñ Lapası ve Küçük Ejderha. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2011.
46. Guguklu Saatin Küçük Kuşu. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2017.
47. Babaannem Kime Benziyor. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2013.
48. Küçük Fare Bidi. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2012.

49. Farklı Ama Aynı. Feridun Oral (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2015.
50. Komşu Teyze. Heinz Janisch, Helga Bansch (yazan ve resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2016.
51. Öpücük Ne Renktir?. Rocio Bonilla (yazan ve resimleyen). Günışığı Kitaplığı, 2016.
52. Ayılar Kitap Okumaz. Emma Chichester Clark (yazan ve resimleyen). 1001 Çiçek, 2016.
53. Bremen Mızıkacıları. Grimm Kardeşler (yazan). Seçil Çokan (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2016.
54. Dünyanın En Büyük Çiçeği. Jose Saramago (yazan). Joao Caetano (resimleyen). Kırmızı Kedi, 2014.
55. Utku'nun Kalemi. Filiz Özdem (yazan). Ayşın Delibaş Eroğlu (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2015.
56. Yolculuk. Francesca Sanna (yazan ve resimleyen). Taze Kitap, 2016.
57. Nil Soru Soruyor. Seza Kutlar Aksoy (yazan). Serap Deliorman (resimleyen). Uçanbalık Yayınları, 2015.
58. Kırmızısarısıyahbeyaz. Brigitte Minne (yazan). Carll Cneut (resimleyen). Sarıgaga Yayıncılık, 2013.
59. Öğretmenim Bir Canavar. Peter Brown (yazan ve resimleyen). Hep Kitap, 2017.
60. Arkadaşım Olacaksın. Peter Brown (yazan ve resimleyen). Hep Kitap, 2017.
61. Nokta. Peter H. Reynolds (yazan ve resimleyen). Altın Kitaplar, 2014.
62. Arkadaş. Akram Ghasempour (yazan). Nasim Azadi (resimleyen). Eğiten Kitap, 2004.
63. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün. Philip C. Stead (yazan). Erin E. Stead (resimleyen). Yapı Kredi Yayınları, 2014.
64. Acıkmadım Ki!. Rebecca Cobb (yazan ve resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2015.
65. Tombik Ayı Uyuyunca. Karma Wilson (yazan). Jane Chapman (resimleyen). Pearson Longman, 2012.
66. Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği. Lisa Papp (yazan ve resimleyen). Hep Kitap, 2017.
67. Yavru Timsah Çipiti. Catherine Rayner (yazan ve resimleyen). İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.
68. Mavi Balina'nın Mavi Şarkıları. Peter Carnavas (yazan ve resimleyen). Hep Kitap, 2017.
69. Tohumun Rüyası. Nalan Özdemir Eren (yazan). Sahar Bardaie (resimleyen). Sarıgaga Yayıncılık, 2014.
70. Sirk. Chiara Carrer (yazan). Antonio Ventura (resimleyen). Nesin Yayınevi, 2017.